RODZINA I DZIECKO

DOM i SZKOŁA

N. 3

ROK IV MARZEC 1939

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

TREŚĆ:

NR. 3 MARZEC 1939 ROK IV

RODZINA I DZIECKO

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

Zofia Polanowska

Warszawa.

PIUS XI — OJCIEC LUDZKOŚCI.

Zgon Piusa XI nie tylko okrył żałobą świat katolicki, lecz wzbudził najgłębszy żal nawet tam, gdzie społeczeństwa wyznaniowo z kościołem katolickim nie są związane. Nabożeństwa żałobne, odprawione w świątyniach innych wyznań chrześcijańskich, oraz niebywały w dziejach fakt, że w synagodze żydowskiej zarządzono modły ku czci Głowy Kościoła Katolickiego — wszystko to świadczy wymownie, jak wielką rolę odegrał Pius XI w dziejach współczesnego świata i jaką stratą dla całej ludzkości stało się Jego odejście.

Cały też świat złożył hołd tej niezwykłej postaci, podnosząc geniusz osobisty i potęgę ducha Wielkiego Papieża. Może jednak jeszcze za mało podkreślono to, co stanowiło podstawę wyjątkowej miłości i czci, jaką Go otaczano. Jest to ta wielka bliskość, którą umiał wytworzyć Pius XI pomiędzy sobą a światem dusz, którymi rządził, ten wielki dar widzenia umęczonej ludzkości od strony jej bólów, nieszczęść i zatracenia w chaosie współczesnego życia.

Stąd bierze początek Jego doniosła działalność społeczna i polityczna, to ustala właściwy jej kierunek, tu ma źródło niezwykle silne odnowienie życia chrześcijańskiego, jakie nastąpiło podczas Jego pontyfikatu. Ideały chrześcijańskie i zasady wiary katolickiej w oświetleniu Piusa XI stawały się niezwykle bliskie zwykłemu człowiekowi i wplatały się w jego życie, jako niezbędny element rozwoju. Stolica Apostolska z Jej odwieczną świętością i powagą stała się bliższą, przystępniejszą, promieniowała duchem troskliwości i opiekuństwa w stosunku do całej ludzkości. Gdzie żył człowiek ciemny, prześladowany czy umęczony — tam sięgała myśl i praca Piusa XI. A działanie Jego zawsze było oparte na głębokim zrozumieniu panujących na świecie powikłań politycznych czy społecznych, na gruntownej znajomości nurtujących prądów, na wnikliwej analizie przyczyn ogarniającego świat zamętu. Podziwiać trzeba, że kapłan, który w najwcześniejszej młodości wyrzec się musiał życia świeckiego i złożyć w ofierze Bogu swoje do tego życia prawo — że umiał tak zrozumieć i odczuć zwykłą, przeciętną

duszę ludzką z jej tęsknotą i udręką, pożądaniem i pokusą, na które jest narażona.

Pius XI był obdarzony przez Boga niezwykłą duszą i wspaniałym umysłem. Lecz w całej Jego działalności wyraźnie się wyczuwało, jak wielką wagę sam przywiązywał do tej więzi duchowej z odległym zdawało by się dlań światem zwycięzców i zwyciężonych. Chciał znać pierwszych, aby być orędownikiem drugich. Dlatego wstępując jako Papież w mury Watykanu, aby w nich pozostać do śmierci, nie zatrzasnął za sobą wrót — owszem, zostawił je szeroko otwarte, aby dobrze słyszeć wzburzony, niespokojny głos świata. Z niezwykłą odwagą i niezłomną wolą przeprowadził i zawarł Pakt Lateraneński, aby nie przestając być Pasterzem — stanąć wśród władców świata i bronić królestwa Chrystusowego na ziemi.

Jako Pasterz pozwala przychodzić do siebie niezliczonym rzeszom, ceniąc sobie ten kontakt ze swym ludem i bezpośrednie nań oddziaływanie Nie wiadomo, czy zdawał sobie sprawę z potęgi swej osobowości, czy wiedział o tym, jak niezatarte wrażenie wywoływała Jego obecność i sposób zwracania się do ludzi, miał jednak pełną świadomość, jak należy do nich podejść, co im należy dać, aby to zbliżenie do Stolicy Apostolskiej stało się głębokim, odradzającym i wzbogacającym duchowo przeżyciem. Przykładem tego może być audiencja udzielona pielgrzymce dziennikarzy, wśród których znajdował się niejeden radykał, obcy duchem kościołowi i wierze. Papież przemówił do nich prosto, po ludzku, podnosząc znaczenie prasy i tak pięknie wskazując ideał prawdy w służbie ludzkości, że wszyscy — nie tylko wierzący, ale i sceptycy wyszli pod wrażeniem, że przez usta tego niezwykłego człowieka właśnie owa Prawda Przedwieczna przemówiła do nich.

Potężne oddziaływanie Piusa XI nie tylko na zobojętniałe religijnie jednostki, ale na całe społeczeństwa innych wyznań staje się zrozumiałym, gdy się zważy, że ogarniał On ojcowską miłością i opieką nie tylko wiernych kościoła katolickiego, nie tylko nawet świat chrześcijański, ale po prostu całą ludzkość. Dobro jej i szczęście widział w sprawiedliwości i wolności, a upragniony pokój na ziemi, zgodę wśród narodów i bezpieczeństwo życia ludzkiego — w utrzymaniu i pogłębieniu kultury chrześcijańskiej. Występując w obronie tych wartości stał się bliski wszystkim „ludziom dobrej woli". Dlatego to właśnie podczas Jego pontyfikatu idea połączenia kościoła anglikańskiego z katolickim zyskała tylu zwolenników w Anglii, a oficjalny organ kościoła anglikańskiego wypowiedział się wyraźnie, że wizyta premiera Chamberlaina u Ojca Św. była powitana z radością przez „cały naród angielski bez różnicy przekonań i wyznania".

Najskuteczniejszą drogę do osiągnięcia pokoju i odrodzenia ludzkości widział Pius XI w przenikaniu kultury chrześcijańskiej we wszystkie dziedziny życia. Wspaniała encyklika o odnowieniu ustroju społecznego i druga — o przesileniu gospodarczym są dowodem, jak głęboko Ojciec Św.

wniknął w genezę politycznych i społecznych przemian obecnej doby, jak umiejętnie całość życia rozłożył na elementy składowe, a uczyniwszy to — znalazł właściwą drogę do każdej z zagrożonych placówek. Dwie z nich szczególniejszą otoczył troską i z niezmierną potraktował miłością: ochronę rodziny i zagadnienie wychowania młodzieży.

Już w Paktach Lateraneńskich znajdują się dekrety, mające na celu „przywrócenie instytucji małżeńskiej, która jest fundamentem rodziny, godności odpowiadającej tradycji narodu". A w słynnej encyklice o małżeństwie chrześcijańskim Pius XI głosi, iż „w naszych czasach jedna i druga władza naczelna (tj. Kościół i Państwo) winny zrzeszyć się i wspólnie nad małżeństwem czuwać, aby przez to daleko usunąć od chrześcijańskich rodzin zgubne niebezpieczeństwo, a nawet grożącą już ruinę". Obok współdziałania państwa z kościołem Papież wskazuje na konieczność uchwalenia sprawiedliwych praw, zorganizowania pomocy socjalnej oraz otoczenia opieką państwową rodzin ubogich. Nie jest to jałmużna, lecz słuszne traktowanie interesu państwowego, albowiem „jeżeli tych ludzi doprowadza się do takiego stanu rozpaczy, że nie mają nic do stracenia, — w ogólnym przewrocie widzą swoje zbawienie". Słowa te dowodzą, że Pius XI tak wyczuwał niebezpieczeństwa grożące światu, jakby trzymał dłoń na pulsie życia i odbywał wraz z maluczkimi ich kamienistą i męczeńską drogę.

Z omówioną encykliką ściśle się wiąże druga o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. Jak wysoko stawia Pius XI prawo i obowiązek wychowywania dzieci przez kościół, rodzinę i państwo świadczy to, że stale używa wyrażenia „posłannictwo wychowawcze".

Prawo rodziny do wychowania dziecka określa Ojciec Św. jako „nienaruszalne", podkreślając, iż w tej dziedzinie autorytet rodziny „jest pierwiastkiem ładu". Zaznacza również, iż w wypadku braku rodziców, ich niezdolności lub niegodności państwo, nie zajmując miejsca rodziny, uzupełnia brak jej odpowiednimi środkami. Jednak monopol wychowawczy państwa w odniesieniu do rodzin normalnych nazywa Papież niesprawiedliwym, niedozwolonym i sprzecznym z naturalnym i Bożym prawem. W ten sposób przeciwstawił się wyraźnie systemom wychowawczym totalizmu i komunizmu, które będąc rozbieżnymi co do celów politycznych, mają jednak wspólne cechy w dążeniu do przekreślenia roli wychowawczej rodziny. Omawia natomiast encyklika papieska prawa i obowiązki wychowawcze państwa w harmonii z kościołem i rodziną. Uwzględniając słuszność i konieczność wychowania obywatelskiego i państwowego, przestrzega Pius XI przed nadmiernym odrywaniem dziecka od „sanktuarium rodziny", gdyż ład społeczny wymaga utrwalania a nie osłabiania więzi rodzinnej.

Mówiąc o przygotowaniu młodzieży do obrony państwa, Papież w przepięknych słowach przeciwstawia duch męstwa i szlachetnej wojskowej tężyzny w obronie ojczyzny i publicznego porządku — duchowi gwałtu, który jest hańbą współczesnego świata.

Obok głębokiej znajomości współczesnych prądów wychowawczych uderza w słowach Ojca Św. niezwykłe wżycie się w ich treść. Czy to będzie ocena środowiska wychowawczego, szkoły, ucznia, czy nauczyciela — w podejściu Piusa XI do tych spraw jest jakaś ogromna pieczołowitość, niemal ostrożność, wypływająca z niezmiernego umiłowania duszy ludzkiej i z najgłębszej wiary w jej wartość.

Dlatego też rozwój państwa i przyszłość narodów widział w uszlachetnieniu jednostki, dlatego z taką mocą występował w obronie swobody życia osobistego i osobistego szczęścia człowieka. Wierzył bowiem, że duszy ludzkiej trzeba dać możność swobodnego rozwoju, gdyż wtedy dopiero dobędzie ona z siebie wszystkie przyrodzone wartości i stanie się źródłem kultury i postępu narodów. Protestował też gorąco przeciwko traktowaniu istoty ludzkiej jedynie jako kółka w mechanizmie państwowym, spełniającego wyznaczoną przez konstruktora powinność i bolejąc głęboko nad tak podeptaną godnością i wolną wolą człowieka, był szczególnym Opiekunem i Obrońcą tych, którzy nie orężem, lecz duszą gorejącą pragnęli osiągnąć „pokój Chrystusowy w Królestwie Chrystusowym". I może właśnie ta gorejąca dusza Polski, spalana w ogniu męczeństwa przez tyle lat, a jednak zawsze nieugięta i uskrzydlona — zniewoliła serce Wielkiego Papieża, tak że błogosławiąc męstwu narodu i przelanej za Ojczyznę krwi — stał się już do śmierci jego wielkim przyjacielem i opiekunem.

Dr. Tadeusz Bornholtz.

Warszawa.

KILKA UWAG O NAUCZANIU „ZAGADNIEŃ ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO" W LICEUM.

Najpierw kilka słów wyjaśnienia, dlaczego w piśmie dla rodziców został poruszony temat na pierwszy rzut oka obchodzący raczej nauczycieli, niż rodziców. Stwierdzenie, że zmianami ustrojowymi i programowymi, jakie zachodzą od kilku lat w szkolnictwie polskim jest, a przynajmniej winno być, zainteresowane całe społeczeństwo — będzie powtórzeniem rzeczy znanej i uznanej. Ale czy z tego zainteresowania z ogólnego, zasadniczego punktu widzenia wynika konieczność szczegółowego zaznajamiania rodziców z każdym przedmiotem nauczania?

Nie starając się w tej chwili odpowiedzieć na to pytanie, należy jednak stwierdzić, że wśród wielu przedmiotów, nauczanych w liceum ogólnokształcącym, jeden znajduje się w sytuacji odmiennej, wyjątkowej. Mowa tu o tzw. „Zagadnieniach życia współczesnego", na opracowanie których program ministerialny przewiduje po 2 godziny tygodniowo w I i II klasie liceum.

Odmienność i wyjątkowość sytuacji tego przedmiotu polega na tym, że: 1) jest on właściwie zupełnie nowym przedmiotem, nie występującym do

tej pory w szkole średniej ogólnokształcącej; 2) w jego realizowaniu dom i rodzice biorą dużo większy udział, niż w jakimkolwiek innym przedmiocie.

Co prawda, w gimnazjum dawnego ustroju, uczniowie uczyli się tzw. nauki o Polsce współczesnej, ale z wielu względów, które jaśniej wystąpią w dalszym ciągu niniejszych uwag, nie może ona być identyfikowana z Zagadnieniami życia współczesnego. Główne różnice polegają na odmienności samego materiału nauczania, sposobu jego ujęcia oraz metod opracowywania.

Materiał faktyczny, wciągnięty do programu Zagadnień życia współczesnego, jest bardzo rozmaity i rozległy. Wynika to z zasadniczej tendencji całego programu liceum, aby młodzież w pracy szkolnej zapoznała się z rzeczywistością polską w jak najszerszym rozumieniu tego słowa. W poszczególnych przedmiotach nauczania ujawniają się różne, mniejsze lub większe fragmenty tej rzeczywistości, najsilniej jednak, najobficiej i najpełniej występuje ona w Zagadnieniach. Zadaniem tego przedmiotu jest zapoznanie młodzieży z najważniejszymi zjawiskami z życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego państwa polskiego, a więc ze wszystkimi najważniejszymi dziedzinami życia. Stąd też na lekcjach Zagadnień młodzież uzyskuje wiadomości z geografii, historii, prawa, ekonomii, socjologii, kulturoznawstwa itp. Nie ma oczywiście mowy o tym, aby młodzież zapoznawała się z całą geografią czy socjologią. W grę wchodzą jedynie niektóre wiadomości, wybrane z punktu widzenia przydatności przy opracowywaniu poszczególnych tematów podanych przez program.

Z tym ściśle związany jest sposób ujęcia materiału nauczania, zupełnie swoisty dla danego przedmiotu. Zazwyczaj każdy przedmiot szkolny odpowiada pewnej samoistnej gałęzi wiedzy ludzkiej, odrębnej dyscyplinie naukowej lub, krócej mówiąc, nauce. Wynika z tego na terenie szkoły średniej ogólnokształcącej szereg konsekwencyj przy nauczaniu danego przedmiotu, gdyż jest on jakgdyby skrótem systemu naukowego, a wiadomości zawarte w nim są ułożone na podstawie obowiązujących zasad w danej nauce. Natomiast cechą charakterystyczną Zagadnień życia współczesnego jest to, że nie odpowiadają one jednej dyscyplinie naukowej, lecz skupiają w swych ramach wiedzę zaczerpniętą z różnych, nieraz zupełnie daleko od siebie stojących nauk (historii, ekonomii, socjologii i tp.). Nasuwa się więc pytanie — w jaki sposób te wszystkie wiadomości są ułożone? Czy stanowią one jakąś zwartą całość, czy też są encyklopedycznym zbiorem najprzeróżniejszych wiadomości, nie powiązanych żadnymi wewnętrznymi więzami? Na pytanie to program odpowiada zupełnie wyraźnie, mówiąc: „chociaż materiał faktyczny... odnosi się do różnych nauk specjalnych, to jednak potraktowany jest w sposób łączny, w takich związkach i połączeniach, w jakich występuje w życiu". Dokładne uchwycenie treści tego stwierdzenia jest rzeczą bardzo ważną.

Każdy z przedmiotów nauczania podaje młodzieży wiedzę oderwaną w mniejszym lub większym stopniu od życia, każdy zajmuje się tylko swoją dziedziną, wyrwaną z całokształtu otaczającej nas rzeczywistości. W rezultacie więc, młodzież otrzymuje wiedzę w „szufladkach" i nie widzi niejednokrotnie łączności zachodzącej między poszczególnymi dziedzinami wiedzy ludzkiej. Posiada czasami dużo rozlicznych wiadomości — ale nie stanowią one w jej umyśle jakiejś zwartej całości.

Rzeczywistość przedstawia się jej często w postaci jednowymiarowej. Słyszy bowiem i uczy się o niej z punktu widzenia jednego tylko przedmiotu. To są niewątpliwie szkodliwe, ale często nieuniknione rezultaty nauczania „przedmiotowego", przy którym całość wiedzy ludzkiej o świecie rozparcelowana jest między poszczególne nauki, nieraz bardzo „wyspecjalizowane" i nie ogarniające całości. W nauczaniu szkolnym szkodliwość ta uwydatnia się tym silniej, że wzgląd na możliwości szkolne nakazuje uczyć młodzież tylko niektórych przedmiotów, przez co, oczywiście, zwiększa się niebezpieczeństwo jednostronności.

Inaczej zupełnie ta sprawa przedstawia się przy nauczaniu Zagadnień życia współczesnego. Program tego przedmiotu wysuwając do opracowania pewną liczbę podstawowych zagadnień (np. wieś i jej rola w życiu Polski, problem uprzemysłowienia i urbanizacji Polski i inne), nie krępuje się bynajmniej zasadami obowiązującymi w poszczególnych naukach i nie na tej podstawie dobiera materiał faktyczny, lecz jedynie na tej zasadzie, aby dać młodzieży możliwie pełny, „stereoskopiczny" obraz życia nas otaczającego. Inaczej się przedstawia problem wsi dla nauki geografii, inaczej dla ekonomii, jeszcze inaczej będzie on rozpatrywany z punktu widzenia socjologii — w tych wszystkich jednak ujęciach będzie on traktowany dość jednostronnie. Natomiast w Zagadnieniach życia współczesnego występuje on wszechstronnie, młodzież zapoznaje się z całością kwestii: rozpoczyna od omówienia typów wsi i poznaje warunki mieszkalne, następnie zaznajamia się z bardzo ważnym problemem przeludnienia wsi polskiej, rozpatrując go nie tylko z punktu widzenia statystycznego, geograficznego czy gospodarczego, ale również z socjologicznego, społecznego, kulturalnego. W związku z tym, zapoznaje się ze sprawą emigracji, traktowaną również z różnych punktów widzenia. Przechodzi następnie do omówienia wytwórczości wsi, zajęć ludności, współzależności miast i wsi, życia kulturalnego wsi polskiej itd. itd. W rezultacie więc problem wsi rysować się winien w umysłach młodzieży możliwie plastycznie i wszechstronnie. Być może, że nie wszystkie szczegółowe zagadnienia będą poruszone, że nie zostanie wyczerpana całość sprawy, że niektóre kwestie opracowane będą dość pobieżnie — ale te wszystkie braki okupione będą osiągnięciem zasadniczego i najważniejszego w tym przypadku celu, a mianowicie, jak wygląda całokształt problemu wsi w Polsce w rzeczywistości, a nie w jednostronnym ujęciu jednej z nauk.

Ta dążność do możliwie pełnego, konkretnego i plastycznego pokazania młodzieży problemów związanych z życiem współczesnym, znajduje również swój wyraz w metodach pracy stosowanych przy nauczaniu tego przedmiotu. Wyraźnym zupełnie zamierzeniem programu jest, aby młodzież poznawała rzeczywistość polską nie tylko przez słowo mówione czy drukowane, ale również na drodze własnego doświadczenia i obserwacji. Program przewiduje, że całość materiału faktycznego, którym młodzież będzie operować w czasie opracowywania Zagadnień, można podzielić, biorąc pod uwagę źródła wiadomości, na dwie części: 1) materiał „książkowy" i 2) materiał „obserwacyjny". W danym przypadku, interesuje nas tylko ten drugi rodzaj wiadomości, czerpanych z „obserwacji". Jest rzeczą zupełnie jasną, że młodzież w wieku licealnym ma oczy dość szeroko otwarte na otaczające ją życie, że czyta gazety, słyszy rozmowy, zwiedza kraj itp. Otóż zamierzeniem programu jest, aby tę samorzutną jakgdyby obserwację zjawisk, odnoszących się zarówno do środowiska lokalnego jak i całego państwa, wciągnąć w tok nauczania i odpowiednio wykorzystać. Aby zaś spełniła ona swą rolę możliwie najlepiej, nauczyciel winien zmierzać do kierowania nią, zwracania uczniom uwagi na pewne wydarzenia, zaostrzać ich czujność i zmysł obserwacyjny, pobudzać zainteresowania, dawać wyjaśnienia i interpretację, wiązać z tokiem nauczania. To, co do tej pory było zjawiskiem samorzutnym, ma się stać zamierzeniem celowym.

Materiał „obserwacyjny", odpowiednio „przesiany" i usystematyzowany ma być, w myśl zamierzeń programowych, uzupełnieniem wiedzy „książkowej", jej zilustrowaniem, unaocznieniem, skonkretyzowaniem. Obserwacja odnosić się winna głównie do środowiska, w którym dana młodzież żyje i uczy się.

Z takiego postawienia sprawy, wynikają pewne konsekwencje, zwłaszcza interesujące dla domu rodzicielskiego. Część materiału obserwacyjnego zdobywana jest wspólnie przez całą klasę pod kierownictwem nauczyciela (wycieczki, lektura czasopism i tp.), część jednak, na drodze poczynań jednostkowych. I tu jest właśnie źródło ujawniających się, dla rodziców nie zawsze zrozumiałych, zainteresowań młodzieży pracą zarobkową ojca czy matki, działalnością i organizacją posiadanego warsztatu pracy, udziału rodziców w życiu społecznym, korzystaniu z ochrony pracy, ubezpieczeń itp.

Do tego się też odnosi uczyniona na wstępie niniejszych uwag wzmianka, że w realizacji „Zagadnień życia współczesnego" dom i rodzice biorą dużo większy udział, niż w realizowaniu programu jakiegokolwiek innego przedmiotu.

O ile bowiem w pozostałych przedmiotach współudział domu ogranicza się do mniej lub więcej fortunnego „pomagania" przy rozwiązywaniu zadań, „odpytywaniu" odrobionych lekcyj, sprawdzaniu dokonanego tłumaczenia czy napisanego ćwiczenia, o tyle w Zagadnieniach współudział ten

jest bardziej istotny i żywy. Informacje, uwagi, spostrzeżenia, doświadczenia, dane liczbowe itp. udzielone przez rodziców i związane z opracowywaniem Zagadnień mają podwójne znaczenie dla samego ucznia i dla całej klasy. Ileż to razy rodzice narzekają, że ich córka czy syn nie interesuje się „sprawami domowymi”, kłopotami i przeżyciami rodziców. Jest rzeczą niewątpliwą, że wydobycie tych spraw z kręgu wyłącznie domowego i przeniesienie ich na płaszczyznę szerszą, ogólnospołeczną oraz potraktowanie ich z punktu widzenia interesów państwowych — wzmoże to zainteresowanie. „Kłopot” domowy staje się wówczas problemem społecznym. Dzieci dorastające — bo to przecież młodzież licealna, staną się wówczas czynnymi członkami tej podstawowej grupy społecznej, jaką jest rodzina. Czy trzeba specjalnie uzasadniać, że to wpłynie wzmacniająco na poczucie łączności wewnętrznej w rodzinie?

Z drugiej zaś strony rodzice winni pamiętać, że wszelkiego rodzaju informacje udzielane przez nich synom czy córkom stają się materiałem, z którym zapoznaje się później cała klasa. Nie trzeba chyba nikomu specjalnie uzasadniać, jakie wobec tego znaczenie posiadają te „wywiady” młodzieży u rodziców, jak bardzo ważną rzeczą jest, aby nie zbywać dzieci byle jakimi odpowiedziami, danymi „na odczepkę” i dawać informacje możliwie rzetelne i prawdziwe. Czasami, być może, pytania będą się odnosić do kwestyj, nie nadających się do powszechnego rozgłaszania, ale w tym przypadku, pamiętając, że nauczycielem, skłaniającym młodzież do szukania odpowiedzi i zbierania wiadomości nie kierowała bynajmniej zwykła ciekawość, lepiej jest sprawę postawić jasno i odpowiedzi odmówić, niż podawać informacje błędne, lub całkowicie zmyślone.

Uwagi niniejsze nie wyczerpują, oczywiście, całości kwestii i nie poruszają wszystkich punktów zainteresowania domu nauczaniem „Zagadnień życia współczesnego”, ale wydaje się, że samo poruszenie sprawy i zwrócenie na nią uwagi, może być rzeczą korzystną dla wszystkich stron zainteresowanych: szkoły, rodziców i młodzieży.

Wanda Krahelska-Mackiewiczowa.

Lwów.

DZIECKO MNIEJ KOCHANE.

Któraż to matka w najtajniejszych swych myślach przyzna się, że jedno dziecko jest jej bliskie, kochane, a drugie dalsze — mniej drogie! Może często nie uświadamia sobie tego, a przecież gdy się głębiej wniknie w atmosferę niejednego domu, nie da się zaprzeczyć, że istnieje typ dziecka „mniej kochanego”.

Dzieci są tak różne i tak rozmaite budzą uczucia. Jedno — ponure, trudne, wiecznie czegoś żądające, kapryśne, uparte, drugie — zawsze ro-

ześmiane, pieszczotliwe, zgodne— urocze. I serca otaczających lgną do tego łatwego dziecka, wszyscy je głośno chwalą i pieszczą. Matka powie: „czyż nie jednakowo pielęgnowałam oboje w chorobie? Czyż nie tak samo bałam się o jedno, jak i o drugie?

Tak, ale nie obliczyła uśmiechów, którymi wita wracającego ze spaceru ulubieńca swego, a których nie miała na ustach, gdy wchodziło to drugie. A ono to zauważyło. Matka nie pamięta słów (nieraz zupełnie uzasadnionych): „z tą Zosią to krzyż pański, czemu ona nie jest podobna do Julci"? I nie pamięta tego, jak ciągle stawiała jako przykład to „dobre" dziecko temu „niedobremu".

Aż pewnego dnia w jednym z licznych napadów gniewu siostra lub brat krzyknie: „Nienawidzę tej Julci, chcę, żeby umarła"! Potem ten atak minie i matka będzie mówiła, że jej dzieci się bardzo kochają, płaczą, gdy się je rozłączy, dzielą się łakociami. Zapomni o złowrogim okrzyku, w którym wyrwała się cała fala, podświadomych może jeszcze, przeżyć dziecka, które już się czuje „mniej kochane".

Znaczenie rodziców, otoczenia starszych na rozwój dziecka może iść dwiema drogami: p r z y m u s u i w p ł y w u. Przymus, oparty na ślepym posłuszeństwie, płynącym ze strachu, z poczucia własnej bezsiły i przemocy starszych, może spaczyć psychikę, wytworzyć typy, których skrajnymi biegunami będą: bierny, bezwolny człowiek - szmata, lub nienawidzący, aspołeczny, dążący do osiągnięcia przewagi i odwetu za doznane w dzieciństwie krzywdy i upokorzenia, typ brutalnego egoisty.

Wpływ natomiast opiera się na poczuciu wspólnoty, bezpieczeństwa, na zaufaniu że ci starsi nie skrzywdzą, że, przeciwnie, potrafią stanąć w obronie praw i dobra dziecka. To uczucie jest jednym z pierwszych, jakie podświadomie ogarnia dziecko w obecności matki.

Matka jest pierwszym ogniwem, które łączy dziecko ze społeczeństwem, od niej też w znacznej mierze zależy, czy wyrośnie ono na normalnego członka społeczeństwa i będzie się czuło cząstką pewnej całości, czy też zasklepi się w swym egoizmie, obce ludziom, lub może znienawidzi tych ludzi i będzie chciało zwyciężać ich i podeptać w imię własnej próżności i pychy.

Są matki dumne z tego, że jedno ich dziecko nie może się bez nich obyć, że nie garnie się do innych ludzi, ani do dzieci, „tak bardzo je kocha". Nie zdają sobie sprawy te matki, że takie zasklepianie się w miłości do nich, tak miłe sercu, odsuwa dziecko od normalnego współżycia koleżeńskiego, od wytwarzania związków wspólnoty społecznej, które już w pierwszych zabawach dziecinnych powstają i które należy wyrabiać, a nie tłumić. Adler, w książce pod tytułem: „Znajomość Człowieka" pisze: „U dzieci, unikających zabawy trzeba się zawsze dopatrywać jakiegoś braku... Jest ona (zabawa) niejako jego zajęciem zawodowym i tak ją też należy pojmować. Dlatego przeszkadzanie dziecku w zabawie nie jest wcale czymś niewinnym".

Inna znów matka surowością i oschłością zmrozi raz na zawsze potrzebę kochania i porozumienia, wychowa człowieka zimnego i obojętnego dla innych. A już zupełnie fatalne skutki wynikną z tego, gdy matka (co się niestety często zdarza) dla jednego dziecka jest aż nazbyt kochająca, a dla drugiego zbraknie jej uczucia.

Z chwilą, gdy mały człowieczek wyczuje tę różnicę, zaczyna się zanik wpływu rodziców. Mniej lub więcej uświadomione poczucie krzywdy stanie się zaporą pomiędzy dziećmi a wychowawcami. Wady jego zaczną się wzamagać, wybuchy gniewu, chytrość, zawiść i zazdrość są prawie nieodłącznymi wadami dziecka „mniej kochanego". Robienie „na złość", lub chęć wyróżnienia się, zajęcia wszystkich swą osobą, jeżeli się nie da dla zalet, to przynajmniej przy pomocy swych wad, oto dążenia dziecka o tego rodzaju urazie.

Rodzina musi się opierać na harmonii i równowadze. Trudno wymagać, aby każda matka była świetnym pedagogiem, ale każda kobieta, gdy zechce, potrafi wyrobić w sobie równy stosunek do dzieci, sprawiedliwą ocenę ich czynów i nie dopuścić do niezdrowego współzawodnictwa pomiędzy rodzeństwem. Atmosfera zdrowej, nieegzaltowanej miłości, wczuwanie się wzajemne w swe sprawy, zmartwienia i radości, koleżeństwo — oto są czynniki wychowawcze, które unieszkodliwią braki pedagogiczne rodziców.

Wrogiem tej atmosfery jest najbardziej rozpowszechnione na świecie uczucie — próżność, która ukrywa się często pod fałszywym mianem ambicji, oznaczającej w istocie uczucie szlachetne, nieegoistyczne. Przez próżność rodzice wyróżniają swe ładniejsze, zdolniejsze, bardziej reprezentacyjne dziecko, wyrabiają w nim chęć górowania nad innymi przez ciągłe chwalenie, co sprzeciwia się rozwojowi uczuć społecznych. Próżność ta udziela się pozostałym dzieciom, każde dążyć zaczyna do osiągnięcia władzy nad innymi, do narzucenia innym swego egoizmu, za przykładem tego najbardziej chwalonego, lub pragnącego za wszelką cenę zdystansować go w czymkolwiek. Próżność jest równie często wynikiem zarozumiałości, jak i bardzo niskiego zdania osobnika o sobie i o swej wartości, dlatego tak często dziecko upakarzane, odsuwane na bok, jako gorsze, nabiera coraz większej próżności, traci poczucie wspólnoty rodzinnej, które jest podstawą późniejszego uspołecznienia. Może stać się agresywne i złe, bojaźliwe i nieśmiałe, niepewne swych sił. Nie czując się na siłach by się wywyższyć ponad otoczenie, może zapragnie obniżyć wszystkich, ściągnąć w dół. Będzie więc skarżyć, obmawiać i wpływać ujemnie na rodzeństwo.

Jak temu wszystkiemu zapobiec?

Przede wszystkim rodzice muszą wyleczyć się sami z objawów próżności w stosunku do dzieci. Nie mogą i nie powinni szukać w dzieciach

zaspokojenia swych ambicyj. Wtedy potrafią nie wyróżniać „bardziej udanego” dziecka i nie popychać go do wyróżniania się ponad innych. I o tym będą pamiętać, że zbyt wielkie wymagania stawiane dziecku są takim samym błędem, jak podkreślanie jego bezwartościowości, małości; zbytnie zachwyty i pochwały są równie szkodliwe jak drwiny.

Drugim warunkiem jest uspołecznienie, którego przykład rodzice sami dawać muszą. Nie wolno wytwarzać egoizmu w dzieciach, trzeba przyzwyczajać je do zgodnego współżycia z rodzeństwem, do dzielenia się wszystkim, do pomagania sobie. Niech najzdolniejszy brat lub siostra pomaga w odrabianiu lekcyj, najzręczniejsze niech pomoże w robotach, reparacjach. Stawianie za przykład budzi zwykle reakcję wręcz przeciwną, niżbyśmy chcieli: dzieci zaczynają nienawidzić osobę wychwalaną. Matka powinna znaleźć dziedzinę, w której dziecko mniej zdolne dorównywa innym albo dodatnią cechę charakteru u dziecka mniej udanego, w ten sposób podniesie je na duchu, podkreślając te zalety i obudzi szlachetną ambicję dorównania w dobrym — tym lepszym.

Całkowita równość traktowania dzieci w rodzinie nie polega na tym, że się mówi do wszystkich tym samym tonem, że się zawsze jednakowo reaguje na ich czyny i występki. Być może, że jedno dziecko potrzebuje ostrzejszej nagany, podczas gdy drugiemu wystarczy surowe spojrzenie. Równość traktowania polega na tym, że nigdy matka nie przesądzi sprawy spornej bez gruntownego wniknięcia w istotę sporu. Nie powie z góry: „to Rysiek winien, bo on zawsze dokucza Zosi”, albo: „musisz ustąpić, bo ona młodsza i zawsze grzeczniejsza”, albo: „ty jesteś taki zuch, więc ustąp temu głuptasowi”... Wszelkie tego rodzaju przymiotniki upokarzają jedną lub drugą stronę, a bardzo często są istotnie niesprawiedliwe.

Ale nade wszystko rodzice winni pamiętać zawsze, że nie mają ani podstaw, ani prawa moralnego, aby czuć do dziecka żal za to, że nie jest takie, jakim by oni je mieć chcieli. Tyleż w tym ich winy, co i jego, albo i więcej. I czy dziecko „mniej kochane” jest zawsze „mniej warte”? Bardzo często tak nie jest. Pedagog, kochający głęboko dzieci i znający je doskonale, Janusz Korczak pisze: „Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne... Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne, a bez myśli o tym, że będzie bezwolne wewnętrznie i niedołężne życiowo.

Często dziecko nasze jest dzieckiem „niewygodnym”, ale kryjącym zadatki pięknego charakteru i wielkich zdolności, zanim się jednak nie rozwinie jest uciążliwsze od tego, które nie przyniosło ze sobą większej indywidualności, więc jest „wygodniejsze”, a co za tym idzie: „bardziej kochane”.

ARTYKUŁY DYSKUSYJNE

W aktualnej sprawie.

(Młodzież w klubach sportowych).

Od dłuższego czasu jesteśmy świadkami nasilenia kampanii, prowadzonej przeciw istniejącemu zakazowi Min. Wyz. Rel. i Oświecenia Publ., zabraniającemu młodzieży szkolnej należenia do pozaszkolnych klubów sportowych. Ostatnio nawet, na niedawno odbytym w Warszawie zjeździe Związku wychowawców fizycznych, uchwalono w rezolucji wystąpienie do Ministerstwa o zniesienie powyższego zakazu.

Zwolennicy zniesienia zakazu motywują swoje stanowisko rzekomym faktem, że pomimo jego istnienia, młodzież szkolna jakoby masowo do klubów sportowych się zapisuje i w różnych ukrytych formach jest przez nie przyjmowana. Wobec stanu rzeczy, jaki się wytworzył, nie pozostaje władzom nic innego jak zakaz cofnąć, aby uniknąć sytuacji zakłamania.

Omówmy tę sprawę od początku.

Zakaz Ministerstwa Oświaty wydany został przed laty po ścisłym porozumieniu ze specjalistami. Na tym stanowisku stoi Rada Naukowa Wychow. Fizycznego, Państ. Urząd Wych. Fizycznego i znaczna część świata wychowawców. To samo już wskazuje, że zakaz Ministerstwa wynika nie z awersji naszych władz oświatowych do sportu, ani z niedoceniania roli sportu w wychowaniu w ogóle. Wprost przeciwnie, władze dążą do uwzględnienia jak najszerszego rozwoju sportu wśród młodzieży szkolnej i każdą inicjatywę w tym kierunku popierają w miarę możności pod warunkiem, że to się dziać będzie na terenie szkoły lub klubów sportowych szkolnych, właśnie dlatego, że sport w szkole ma spełnić swoją rolę wychowawczą i zdrowotną.

Zupełnie odmiennymi zasadami kierują się kluby sportowe, których podstawą jest sport zawodniczy widowiskowy, a celem zdobywanie rekordów, mistrzostw i punktów. Ujemne strony sportu zawodniczego pod względem zdrowotnym i wychowawczym omawia szeroko w swoim dziele „Zarys teorii wychow. fizycznego" znakomity znawca tych spraw, prof. uniw. poznań. dr. E. Piasecki. Oto parę zdań wyjętych z tej książki, omawiających działanie dążenia do rekordów na organizm sportowca:

„jest ono równoważne z możliwie najsilniejszym bodźcem psychicznym, zniewalającym sportowca do wydobywania ze siebie wysiłku maksymalnego co do siły, szybkości lub wytrwałości. Jako obiekt studium dla fizjologa i patologa, zawodnik stający do pobicia rekordu jest b. pouczający, ...mniej powodu do zadowolenia ma higienista i wychowawca. Zwłaszcza, że przykład garstki wyjątkowo przez naturę uposażonych specjalistów sportowych zagrzewa do naśladownictwa wysiłków maksymalnych młodzież o słabszej nieraz konstytucji. Chęć jaknajrychlejszego otrzymania wyników podobnych, widzianych z trybuny lub sławionych w gazetach, prowadzi tych młodzieniaszków do specjalizacji sportowej. Mamy więc jednostronność, prowadzącą często do zniekształceń".

A teraz o wpływie wychowawczym klubów.

„W klubie nurtują nieraz siły ujemne. Solidarność grupowa, nie hamowana zabiegami wychowawczymi, roztacza się z reguły do rozmiarów chorobliwych. Dobro klubu (w znaczeniu sukcesów na boisku, pełnej kasy i hucznej reklamy w prasie) staje się często celem, który uświęca środki. Zwabienie dobrych sportowców z innych klubów do swojego, fortele niedozwolone uprawiane przy grze tak, aby sędzia nie widział, to tylko drobne przykłady z długiego rejestru. Tak niestety wyradza się w wielu wypadkach etyka zbiorowa. Nie o wiele lepiej przedstawiają się szanse moralności indywidualnej. Próżność osobista i żą-

dza wywyższenia, oklaski trybun i pochwały w prasie stają się głównym częstokroć motywem psychicznym, lub mniej dodatnim, skierowanym wyłącznie ku triumfom mięśni ze szkodą nieraz dla szlachetniejszych i wyższych ambicji i dążeń".

Chyba argumenty powyższe są dosyć przekonywujące, aby zwrócić uwagę wszystkich rodziców i wychowawców, którym dobro młodzieży i wychowania fizycznego leży na sercu, żeby domagać się utrzymania zakazu w obecnych przynajmniej warunkach w całej pełni. Zwolennicy zniesienia zakazu dowodzą, że kluby sportowe „dają dobrą podbudowę i doskonale przygotowują do przyszłych wyczynów". Ależ to jakieś nieporozumienie co do celów wychowawczych młodzieży! Czy mają nimi być rekordy sportowe? Szkoła średnia ma na celu kształtowanie moralne, intelektualne i fizyczne przyszłego obywatela Państwa, a nie przygotowanie przyszłych olimpijczyków. Jeżeli pod względem wychowania fizycznego w obecnej szkole średniej są braki, to na skutek całego szeregu przyczyn, związanych z życiem szkolnym, przede wszystkim braku środków pieniężnych na odpowiednie urządzenia. Z pomocy klubów sportowych można niejednokrotnie korzystać, ale wychowanie fizyczne młodzieży powinno pozostać w rękach, pod kierunkiem i opieką szkoły.

To, co zwolennicy klubów mówią o tolerowaniu przez kluby należenia do nich młodzieży szkolnej wbrew wyraźnemu zakazowi władz, jest jeszcze jednym argumentem przeciw klubom. Jakże to kluby tolerują jawne łamanie przepisów? A gdzie elementarna zasada uczciwości? I takim ludziom ma się powierzyć kierunek wychowania fizycznego młodzieży, które, jak wiemy, najściślej łączy się z wychowaniem duchowym. Fakt rzekomy masowego łamania prawa przez młodzież i kluby nie może być żadnym argumentem dla zniesienia tego prawa, zbyt niebezpieczną bowiem byłoby to zasadą.

A teraz drugi argument wysuwany niejednokrotnie, jakoby obecny stan rzeczy hamuje zdrowy pęd młodzieży do ruchu, którego szkoła w dzisiejszych ramach wychow. fizycznego nie zadawala. A jak wytłumaczyć zjawisko powszechne, że młodzież nawet tych możliwości, jakie daje szkoła, nie wykorzystuje. Proszę przyjrzeć się, jak traktowana jest, zwłaszcza przez młodzież klas wyższych, gimnastyka ranna. Ruchy niedbałe, wykonywane niechętnie, świadczące dobitnie o lekceważeniu tak pożytecznego zabiegu. A masowe zwalnianie się z ćwiczeń i gier popołudniowych bynajmniej nie świadczyłoby o młodzieży, że ma ruchu za mało.

To, co popycha starszą młodzież szkolną do klubów sportowych, to nie brak ruchu, a raczej gonienie za tymi niezdrowymi sensacjami i przeżyciami, jakie daje sport widowiskowy, tak potępiony przez najwyższy autorytet.

Powoływanie się na przykłady zagranicy, zwłaszcza Anglii, w naszych warunkach i przy naszym poziomie klubów, nie wytrzymuje zupełnie krytyki. Jesteśmy dalecy od tego pojęcia „fair" w sporcie, jakie panuje w Anglii. Wystarczy wziąć pierwszą lepszą gazetę ze sprawozdaniem z meczów, żeby mieć pojęcie o moralnym poziomie rozgrywek i naszych trybun. To nie jest atmosfera, do jakiej można by bezkarnie naszą młodzież szkolną dopuścić.

Zgodzę się, że w wielu wypadkach, zwłaszcza w szkołach słabo uposażonych materialnie, wychowanie fizyczne szwankuje, ale trudno domagać się od rządu większych dotacji na to cele wobec faktu pozostawania kilkuset tysięcy młodzieży poza szkołą dla braku funduszów. W takich warunkach budowa szkół jest najbardziej palącą potrzebą, bo największe nawet rekordy na zawodach olimpijskich nie zaćmią hańby olbrzymiego u nas procentu analfabetów.

Dziś, kiedy tyle się pisze w prasie i tyle głosów podnosi się na alarm o jakoby zatrważającym poziomie moralnym młodzieży i o braku zainteresowań

intelektualnych wśród niej, czyż trzeba dodawać, że oddanie młodzieży w ręce klubów sportowych pozaszkolnych stan ten pogorszy. Co może nie zaszkodzi młodzieży starszej, fizycznie i duchowo bardziej wyrobionej, to stanowczo powinno być wzbronione młodzieży w wieku szkolnym i zakaz ministerstwa oświaty powinien być do czasu sanacji naszego poziomu sportowego utrzymany w całej pełni. Niech te czynniki, które tak gorąco przemawiają na rzecz należenia młodzieży szkolnej do klubów sportowych pozaszkolnych, dołożą lepiej wysiłków, aby szkole umożliwić jej zadania w zakresie wychowania fizycznego, a przede wszystkim umożliwić rozwój tych sportów, które mają dla Państwa pierwszorzędne znaczenie, jak żeglarstwo i sporty motorowe; niech młodzież dba o rozwój własnych klubów sportowych szkolnych, gdzie powinna znaleźć zadowolenie swojej ambicji sportowej, podporządkowanej wyższym celom wychowawczym.

W ostatnich dniach wyszło rozporządzenie Min. Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. w sprawie wychowania fizycznego w szkołach, świadczące dobitnie, że na ten odcinek wychowania władze nasze kładą wielki nacisk, doceniając w zupełności jego znaczenie, utrzymując jednak zakaz należenia młodzieży do klubów pozaszkolnych. Witamy to rozporządzenie z prawdziwą ulgą, mając nadzieję, że władze nasze nie dadzą się sprowadzić z jedynie słusznego w obecnych warunkach stanowiska.

Maria Aniela Micewiczowa.
Szopienice

Zagadnienie „Jedna, czy wiele organizacyj wychowawczych?”

Autor artykułu p. t. „Jedna, czy wiele organizacyj wychowawczych młodzieży na terenie szkoły” (Rodzina i Dziecko nr 10 r. 1938) stwierdza, że niezadowolenie z obecnego poziomu wychowawczego szkoły średniej jest powszechne i, co gorsza, usprawiedliwione.

Usiłowanie bezpośredniego oddziaływania wychowawczego na młodzież ze strony nauczycieli nie daje pożądanych wyników.

Wobec form pracy określonych przez szkołę zachowuje się młodzież biernie lub opornie, natomiast wyraźnie większe zainteresowanie i aktywność wykazuje w pracach organizacyjnych dobrowolnych i, przynajmniej pozornie, samorzutnych. Organizacje młodzieży mogą więc stać się jednym z najpoważniejszych czynników w wychowaniu, jednakże ich stan obecny wymaga reform.

Przyznając w dużej mierze słuszność rozważaniom i wnioskom p. Witkowskiego, pragnę niektóre z nich oświetlić w sposób trochę odmienny. Sądzę przede wszystkim, że sprawa organizacyj młodzieży nie może stanowić panaceum na niezadawalający stan wychowawczy szkoły średniej, że następnie w zagadnieniu postawienia tych organizacyj na odpowiednim poziomie nie odgrywa roli zasadniczej ich i l o ś ć.

Jeżeli niedomaganie wykazuje cały organizm, leczenie tylko jednej, choćby poważnej jego części jest błędem.

Należy usunąć przede wszystkim zasadnicze źródło choroby, ponieważ wtedy dopiero powstaną realne warunki do odrodzenia i prawidłowego rozwoju poszczególnych elementów całości.

Wydaje mi się, że w zakresie zagadnienia w a r t o ś c i w y c h o w a w c z e j s z k o ł y podstawową pozycję zajmuje nauczyciel.

Nie przypuszczam, żeby kiedykolwiek rola jego została ograniczona jedynie do nauczania. Niewątpliwy postęp pedagogiki polskiej polega między innymi i na organicznym związaniu, na dążności do przepojenia nauczania — wychowaniem.

Wiemy, że autor podręcznika jakiegokolwiek przedmiotu musi dbać nie tylko o odpowiednią wartość i układ materiału rzeczowego, ale również o taki dobór i interpretację tego materiału, ażeby podręcznik nasuwał odpowiednio dużo możliwości do wykorzystania go dla oddziaływań wychowawczych szkoły. Lecz tym, który postulat wychowywania przez nauczanie ma realizować — jest nauczyciel.

Najlepiej choćby opracowany podręcznik, najdoskonalej zgrupowane pomoce naukowe nie rozstrzygną o jakości osiągnięć wychowawczych. Odgrywają one jedynie rolę tworzywa, materiału budowlanego, z którego można wystawić wspaniałą i mocną, lub lichą budowlę.

Decyduje architekt.

Nauczyciel ma jednak wychowywać nie tylko w czasie wszystkich godzin lekcyjnych. Ma obowiązek być czynnym i twórczym jako opiekun organizacyj, jako wychowawca klasowy, gdzie cała jego działalność ma na celu i winna być skoncentrowana jedynie na wychowaniu. Zarówno z założeń współczesnej szkoły polskiej, jak i z jej codziennej praktyki wynika, że rolę podstawową w zakresie wszelkich poczynań wychowawczych odgrywa nauczyciel.

Młodzież odczuwa to żywo i mocno. Popularne powiedzenie, że nauczyciel stoi na świeczniku, jest bardzo istotne.

Miałam kilkakrotnie możność przysłuchiwania się przez czas dłuższy nieskrępowanym rozmowom sporych grup młodzieży (lat 15-18). Tematem przeważającej większości tych rozmów, prowadzonych z wielkim ożywieniem i przejęciem była szkoła, był nauczyciel. I wynikało z nich jasno jak wielki, dodatni wpływ może on wywierać, jeżeli cieszy się wysokim autorytetem, i jak zdecydowanie nie tylko przekreśla wszelką możność pozytywnego oddziaływania, ale demoralizuje młodzież — brak tego autorytetu.

Twierdzenie, że morale nauczyciela i nie tylko t. zw. żyłka wychowawcza, ale również jego stale rozszerzana wiedza fachowa i żywe zainteresowanie pedagogiczne mają fundamentalne znaczenie dla wartości wychowawczej szkoły, wydaje się wyważaniem otwartych drzwi. Wszyscy o tym wiemy. Zbyt rzadko jednak zastanawiamy się nad ścisłą zależnością, jaka zachodzi między *wartością nauczyciela i wychowawcy z objektywnymi warunkami jego pracy, choć właśnie one to są w największej mierze przyczyną niepokojących nas objawów w szkolnictwie.*

Morale nauczyciela jest systematycznie obniżane przez postawienie go w sytuacji życiowej nie będącej w żadnym stosunku do jego zadań.

Te odchylenia „raz w prawo, raz w lewo", ten oportunizm wychowawców, o którym mówi p. Witkowski, a który w sposób bezapelacyjny przekreśla autorytet nauczycieli w oczach młodzieży, a więc uniemożliwia im jakiekolwiek pożyteczne na nią oddziaływanie, to ich zobojętnienie, to rozpowszechnianie się postawy rzemieślniczej a zanikanie wychowawczo - twórczej w miarę lat pracy i obciążenia rodziną nie wpływa (przynajmniej na razie) z ciążenia do zawodu nauczycielskiego jakiegoś szczególnie nieciekawego elementu ludzkiego. Przeciwnie — „chcę być nauczycielką", lub „chcę być nauczycielem" mówi sobie w przeważającej mierze najbardziej powołana w tym kierunku część młodzieży.

Dlaczego jednak po ukończeniu studiów, po (jakże denerwującym) okresie starań o lekcje, po paru latach pracy wreszcie w szkole — rok za rokiem coraz bardziej opadają entuzjastom skrzydła.

Młody nauczyciel wie, że aby utrzymać swą wartość zawodową na należytym poziomie, musi swoje zainteresowania wychowawcze ożywiać i podtrzymywać, swoją wiedzę rozszerzać i podnosić.

Samokształcenie nauczyciela jest nieodzownym warunkiem wysokiej wartości wychowawczej szkoły. Pęd w tym kierunku istnieje.

Jednakże, przeciętnie biorąc, po dość krótkim okresie pracy w szkole młody entuzjasta zadaje sobie pytanie:dobrze, ale gdzie? (kwestia mieszkaniowa), kiedy? (powszechnie znana sprawa przeciążenia) i za co? (brak możliwości uwzględnienia w budżecie nauczyciela pozycji wydatków na książki, czasopisma itp.). Niezmienie ważną jest również atmosfera w szkole, która — trzeba to sobie powiedzieć, w wielu wypadkach nie podnosi w nauczycielu jego godności zawodowej.

Tak więc kwestia wartości wychowawczej szkoły jest bardzo ściśle związana z określoną sytuacją ekonomiczno-społeczną, w jakiej zostaje postawiony wychowawca — nauczyciel.

Oczywiście, wprawdzie nie najważniejszym, ale ważnym czynnikiem są również sprzeczności istniejące w programach.

Jeśli się porówna materiał rzeczowy, który nauczyciel jest obowiązany z klasą przerobić, z ilością godzin na to przeznaczonych, staje się rzeczą jasną, że nie ma on realnych możliwości właściwego potraktowania zawartych w tychże programach, wysoce słusznych wymagań dotyczących wychowania.

Kwestia organizacyj młodzieży dla wartości wychowawczej szkoły ma, jak to wykazał p. Witkowski, znaczenie zasadnicze.

Ale, ponieważ szkoła nie tylko dopuszcza te organizacje na swój teren, lecz również traktuje je jako środek wychowawczy, który należy mocno trzymać w ręku, sprawa ich jakości jest w dostatecznej mierze związana z wartością wpływu, jaki jest w stanie wywierać na ich życie nauczyciel.

Niezbyt często się zdarza, że jest on jednocześnie, niezależnie od swej pracy nauczycielskiej i nie z jej powodu, członkiem - instruktorem organizacji, którą się opiekuje w szkole, że więc z natury rzeczy cechuje go szczere przejęcie się i zrozumienie jej zadań, dokładna znajomość właściwych jej metod pracy.

Nawet jeśli tak jest, t. zn. nawet, jeśli nauczyciel posiada niezbędne wstępne warunki do podjęcia współpracy z młodzieżą na terenie organizacji, współpraca ta będzie mu zajmowała dużo czasu i pochłaniała wiele energii psychicznej, ponieważ, jeśli ma być wychowawczo celowa, nie zaś szkodliwa, musi być prowadzona subtelnie, aby poczucie samorzutności, dobrowolności i niezależności nie zostało w młodzieży zachwiane.

Jakże jednak ta konieczność dużego zaabsorbowania niepomiernie wzrasta, gdy nauczyciel ma być opiekunem organizacji, w której, jak to się najczęściej zdarza, nigdy przedtem nie pracował.

Aby mógł być istotnie dobrym opiekunem, musi dopiero zdobyć odpowiednie kwalifikacje.

Musi mieć przede wszystkim możność swobodnego wybrania organizacji, która mu osobiście odpowiada.

Musi następnie (jeśli jest to organizacja międzyszkolna, a o takich mówimy) wciągnąć się do pracy w niej poza szkołą i tam ją poznać, zrozumieć, przeżyć.

Musi stać się dla młodzieży autorytetem organizacyjnym i dopiero z tego tytułu, nie zaś dlatego jedynie, że jest nauczycielem, podjąć z danym kołem, zespołem czy drużyną współdziałanie.

W ogóle zagadnienie współpracy starszych z młodzieżą jest trudne. Jeśli zaś

współpracującym jest nauczyciel, oficjalna władza rozporządzająca sankcjami szkolnymi — zagadnienie to jest jeszcze bardziej skomplikowane.

Właściwe rozwiązanie go wymaga dużo taktu, uwagi, znajomości rzeczy, a więc musi pochłaniać niezmiernie wiele energii psychicznej i czasu.

I znowu wracam do swego punktu wyjścia. Sądzę bowiem, że dopóki nauczyciel będzie zmuszony zbyt wiele tej energii i tego czasu zużywać na sprawy uboczne, dopóki jego troski materialne będą obniżały zdecydowanie, jak to jest w chwili obecnej, jego wartość, jako wychowawcy, dopóty, przy wszystkich innych ujemnych skutkach tego stanu, również i sprawa oddziaływania szkoły na jakość organizacyj nie będzie rozwiązana pozytywnie, choćby ich ilość, jak chce p. Witkowski, ograniczono tylko do paru. Wydaje mi się, że — jeśli nauczyciel nie ma warunków na robienie czegoś dobrze, — to z punktu widzenia wychowawczego lepiej jest, jeśli w ogóle nie podejmie pracy. Dlatego w obecnej sytuacji byłoby celowsze raczej — pozostawić młodzież w zakresie jej prac organizacyjnych pod wyłączną opieką instruktorów organizacyjnych.

To, co powiedziałam wyżej, nie oznacza, aby sprawa likwidowania na terenie szkoły organizacyj nazwanych przez p. Witkowskiego „specjalnymi" nie była słuszna.

Jest nią ze wszech miar, ale dlatego, że organizacje te nie mają warunków na to, aby stać się r u c h e m młodzieży.

Nie mają na to warunków z tych wszystkich względów, które wysunął p. Witkowski (ograniczają się do zbierania składek nie kształcąc wcale ofiarności), nie mają przede wszystkim dlatego, że nie pokrywają się z całokształtem zainteresowań i potrzeb psychicznych dziewczyny, lub chłopca w wieku szkolnym.

Dlatego właśnie, że są „specjalne".

Choć liczebność kół szkolnych L. M. K., L. O. P. P. jest duża, to wszyscy dobrze wiemy, że wypływa ona z mniej czy więcej zamaskowanego przymusu. Natomiast bezsprzecznie najliczniejszym, dobrowolnym i samorzutnym napływem młodzieży może się pochwalić Z. H. P. Dlaczego? Dlatego, że zakres i metody prac tej organizacji są coraz bardziej przystosowywane do rzeczywistych p o t r z e b i z a i n t e r e s o w a ń ogólnych i indywidualnych młodzieży, że Z. H. P. dąży świadomie do coraz dokładniejszego opierania ich na znajomości psychiki dziecka szkolnego w każdym wieku. Istnieje wyraźnie troska o to, aby zróżnicowanie programów i metod pracy wyznaczane było przez psychologię danego wieku i psychologię indywidualną. Stąd inaczej zupełnie pracują zuchy (l. 8 — 11), inaczej harcerki (rze) (l. 11 — 16), inaczej wędrowniczki i skauci (powyżej l. 16-tu). W obrębie każdej z tych grup istnieje poza tym stopniowaniem „stopień" i cała masa sprawności z różnych dziedzin. Każdy harcerz(ka) sam decyduje o tym, które z tych sprawności będzie zdobywał.

Zatrzymałam się dłużej na Harcerstwie nie dlatego, żebym uważała je za jedyną wartościową organizację, ale dlatego, żeby na przykładzie wykazać, jakie podejście do omawianego zagadnienia uważam za najbardziej celowe z punktu widzenia wychowawczego.

I wreszcie ostatnia sprawa, którą chciałam tu poruszyć, a którą dobrze byłoby omówić szerzej w oddzielnym artykule.

Jest to sprawa samokształcenia młodzieży.

Sądzę, że szkoła, któraby rozbudziła w niej pęd w tym kierunku, opierając się na światopoglądowych zainteresowaniach uczniów klas wyższych, podniosłaby znakomicie swój poziom wychowawczy.

Wiemy wszyscy, jak wielką rolę wychowawczą odgrywał ruch samokształceniowy młodzieży w czasach niewoli — owe sławne kółka, o których ze wzru-

szeniem opowiada każdy ich uczestnik, ów samorzutny, żywiołowy pęd do nauki. Istniał wówczas co prawda mocny i potężny bodziec, pchający młodzież w kierunku samokształcenia — idea niepodległościowa.

Jeśli nie ma dziś idei, którąby tak powszechnie i głęboko obejmowała młode pokolenie jak ongiś, to byłoby dużym błędem twierdzić, że dzisiejsza młodzież jest bezideowa.

Rozbicie ideologiczne wśród starszych musi się oczywiście niekorzystnie odbić i na młodzieży, jednakże obawy przed krzyżowaniem się różnych wpływów w szkole, które powstanie kółek samokształceniowych mogłoby ewentualnie ułatwić, byłoby dopiero wtedy słuszne, gdyby były wpływy agitacji. Lecz, jak często w przyrodzie można siły szkodliwe i ślepe zaprząc do pracy użytecznej, tak i tu można spróbować istniejący w młodzieży ferment ideologiczny wykorzystać w celach godziwych. Należy się starać ożywić i wydobyć z uśpienia samokształcenie, pojęte oczywiście jako nieskrępowany ruch młodzieży, a nie jako dalszy ciąg lekcyj w różnych półprzymusowych kółkach.

St. Domańska.
Warszawa.

Na marginesie sprawy „jedna, czy wiele organizacyj wychowawczych".

Dzisiejsza „nowa" szkoła wspiera się na starym kamieniu węgielnym: „wychować dziecko tak, by jemu było dobrze i z nim było dobrze".

Wszelkie metody współczesnego n a u c z a n i a w y c h o w u j ą c e g o mają na celu to, by w przyszłości „jemu było dobrze". A ponieważ żadna określona metoda nauczania nie jest obowiązującą — nauczyciel może wybierać spośród opracowanych i wypróbowanych metod taką lub takie, które w jego wyczuciu i przekonaniu do tego właśnie celu prowadzą. Obowiązujący program i konkretny materiał nauczania dają tej pracy mocne podwaliny.

Trudniejsze jest dobieranie i stosowanie zabiegów wychowawczych, mających na celu to, by „z nim było dobrze". Trzeba bowiem pracować na materiale żywym i płynnym, ciągle zmieniającym się. Trzymając dłoń na tętnie samego życia, trzeba dobierać środki coraz to inne, w nieustannej czujności odrzucając jedne, zmieniając drugie, projektując trzecie. I może specjalnie trudną jest ta praca w Polsce, gdzie do jednego, wspólnego celu zwykliśmy chadzać różnymi drogami i operować bardzo różnymi środkami. Wszyscy rozumiemy, czego wymaga od szkoły zasada: „wychować tak, by z nim było dobrze". Z chwilą więc, gdy dziecko staje się członkiem społeczności w klasie szkolnej, trzeba rozwijać i pielęgnować w nim cechy obywatela klasy, prowadząc wytrwale do tego, by stało się świadomym obywatelem szkoły.

Zrozumieliśmy to już dawno i wprowadziliśmy w życie szkoły ideę samorządów klasowych; wkrótce za nimi wkroczyły koła samokształceniowe i autonomiczne organizacje młodzieżowe. Pracowano z zapałem, spodziewając się nadzwyczajnych wyników... A dziś, zaledwie po kilku latach tej pracy, jesteśmy świadkami tak licznych zwątpień, zniechęceń i nawet potępień tego, co przed kilku laty wzbudzało uznanie. Dlaczego? Kto zawinił? Czy idea była zła? Czy źle dobierano środki? Czy złych miała idea wykonawców?

Idea samorządów klasowych tak bogatą ma literaturę, że nie potrzebuje obrony, — chyba zrozumienia. Za to nie tylko zrozumienia, lecz i obrony potrzebuje owa „godzina", którą tak niefortunnie nazwano „wychowawczą", i niemal bez komentarzy wprowadzono w życie szkoły. W wielu wypadkach interpretowano ją tak, jakoby w tej właśnie jednej godzinie miał opiekun klasowy wychowywać swą klasę za pomocą jakichś środków, skierowanych z zew-

nątrz w stronę młodzieży, w pierwszym rzędzie przez wygłaszanie moralizujących czy umoralniających pogadanek. A przecież w godzinie tej opiekun klasy pobudzać miał i organizować s a m o w y c h o w a n i e młodzieży, nie szukając środków wychowawczych jedynie z zewnątrz skierowanych, lecz wyzyskując wszystko, co przebłyskiwało od wewnątrz ze strony młodzieży. Zwłaszcza zmysł społeczny w młodzieży kształcić można tylko metodą czynną! Podsuwając lub wyzyskując naturalne, przez samo życie klasy lub szkoły wysuwane tereny prac pozalekcyjnych, nie omijając imprez szkolnych lub zwykłych rozrywek, można wypełnić żywą treścią owe godziny, które nazywać należy godzinami samorządowymi, względnie po prostu godzinami klasowymi. Tylko nie trzeba było spychać tej godziny na 6-tą lekcję, gdy i opiekun i młodzież, wyczerpani pracą dnia szkolnego, mieli już minimum napięcia psychicznego do pracy. Jeżeli godzina samorządowa miała organizować życie klasy w celach samowychowania młodzieży, to trzeba było wyznaczyć jej w rozkładzie zajęć tygodniowych miejsce bynajmniej nie ostatnie. Mogłabym przytoczyć przykłady przebiegu godzin klasowych z terenów kilku szkół, które widziałam zbliska, a które mogłyby zilustrować twierdzenie, że nie wszędzie i nie zawsze godziny wewnętrznej pracy klasy muszą zawierać tylko „suchą i bezduszną formalistykę godzin wychowawczych". Tam tylko wypełnić je może „suchość i bezduszność", gdzie niema nici, sympatii witalnej, łączącej członków grupy klasowej gdzie wychowawca nie jest naturalnym członkiem społeczności klasy, a klasa nie widzi w nim zaufanego doradcy i sprzymierzeńca zarazem.

Przy tej sposobności warto może postawić pytanie: czy c z t e r o l e t n i okres pracy wychowawczej obecnego gimnazjum może dać takie wyniki, jakie dawał lub mógł dawać o ś m i o l e t n i okres dawnego gimnazjum? Nie zapominajmy o tym, że są to lata rozwoju i okresu najniewdzięczniejszego, najmniej podatnego dla pracy wychowawczej. Czy łatwo powstać może w tym okresie związek uczuciowy, który łączyć powinien ucznia ze szkołą, a szkole dawać ów „rząd dusz"?

Przypominam sobie, że widywałam harcerzy, których żywo obchodziły sprawy drużyny, a bardzo mało sprawy szkoły. Widywałam harcerki tak przywiązane do munduru harcerskiego, że poszczególne zastępy tworzyły sobie liczne odznaki i szczegóły munduru, których ściśle przestrzegały; te same harcerki obojętnie, a nawet z niechęcią odnosiły się do munduru szkolnego. Zbliżam się w tym miejscu do sprawy istnienia na terenie szkoły licznych organizacyj młodzieżowych. Istotę sprawy poważnie i wyczerpująco ujmuje artykuł „Uspołecznianie młodzieży" w numerach 8 i 9 „Rodz. i Dz.". W artykule „Jedna czy wiele organizacyj" (Nr 10 „Rodz. i Dz.") znajdujemy bardzo trafne ujęcie tej niepokojącej sprawy. Cytuję moment najważniejszy. „Większość organizacyj młodzieżowych posiada ośrodki dyspozycyj centralne, narzucające programy i metody ich realizacji, stąd możliwość powstawania konfliktów pomiędzy zespołami młodzieży broniącej interesu organizacji a szkołą, która występuje w imieniu własnego interesu wychowawczego, przy czym zdarza się, iż obie strony rozumieją ten własny interes dość opacznie. Drugi moment to różnorodność charakteru założeń ideowych, celów i metod poszczególnych organizacyj, — stąd trudność polegająca na krzyżowaniu się zakresów działalności a nawet i ideologii poszczególnych organizacyj, co uniemożliwia im równoczesne działanie na terenie jednej szkoły".

A jednak to równoczesne działanie szkoła usiluje organizować, a wysiłki jej nieraz przypominają syzyfowe prace. Jakże często zdarza się, że czyni się odpowiedzialną szkołę za postępowanie ucznia, lub grupki uczniów na terenach

organizacji, mających „centralne ośrodki dyspozycyj". Uważny czytelnik „Rodz. i Dziecka" po przeczytaniu i przemyśleniu wymienionych wyżej artykułów wytworzy sobie rzeczywisty obraz sytuacji.

Obraz ten coraz częściej nasuwa myśl, że jeśli szkoła ma wychowywać tak, „by z nim było dobrze", to trzeba zmniejszyć ilość organizacyj szkolnych, a przede wszystkim zredukować „pęd do tworzenia organizacyj młodzieżowych, obliczonych na tani efekt a deprawujących naszych wychowanków pozorną pracą społeczną". (Rodz. i Dz. Nr. 9. 1938 r.).

Po czym postawić należy do dalszej i gruntownej, opartej na faktach dyskusji problem: czy powinien istnieć jeden ośrodek dyspozycyjny nielicznych organizacyj szkolnych, czy jedna organizacja, centralizująca i koordynująca poczynania wydziałów? Takimi wydziałami mogłyby stać się na przykład pracujące w niektórych szkołach dość dobrze Centrale Samorządu, oparte na samorządach jednostek klasowych.

Biorąc na siebie wielki trud wychowania, szkoła polska dała dowód gotowości pracy głębokiej i ofiarnej. Zbyt wielka ilość dotąd istniejących na terenie szkoły organizacyj świadczy o tej właśnie ofiarności szkoły, gotowej podjąć i pokonać wszelkie trudy dla dobra młodzieży. Żywa szkoła polska, mająca okna szeroko na świat otwarte i wyczuwająca zmienne prądy życia, świadoma jest swych zadań i swej roli. Jeśli zajdzie potrzeba, podejmie i dalsze i nowe trudy dla kształtowania przyszłości Narodu.

Elżbieta Bąkowska.
Kępno.

Rodzice i organizacje młodzieży.

Fakt, że obecnie organizacje młodzieży są jednym z najważniejszych czynników wychowawczych w kształtowaniu charakterów i światopoglądów naszych dzieci, jest dla wszystkich mniej lub więcej jasny i oczywisty. Praca w patronatach szkolnych i bliski kontakt z młodzieżą poza szkołą pozwala mi na wysnucie pewnych refleksyj z bezpośrednich obserwacyj na ten temat.

*

Entuzjaści współpracy domu i szkoły głoszą hasło zbliżenia domu ze szkołą, poznania się rodziców i nauczycieli, wymiany zdań między jednymi i drugimi wychowawcami, co ułatwi poznanie dziecka i uzgodni wpływ wychowawczy na kształtowanie młodej osobowości.

Staramy się poznać, zbliżyć do nauczycieli naszych dzieci, a zupełnie jakoś dotychczas głucho, żebyśmy podejmowali jakikolwiek trud w celu poznania innej kategorii wychowawców — kierowników w organizacjach, do jakich należą nasze dzieci. A jednak wiemy, że nieraz wpływ ich jest olbrzymi, tylko że rodzice przeważnie nie zdają sobie sprawy, czym jest *władza* w organizacji, czym jest w życiu naszego dziecka *osoba* kierująca pracą zespołu, do którego należy nasz syn czy córka. Za mało się interesujemy pracą organizacji i jej życiem. Pozwalamy dzieciom do niej należeć, a potem już nas to przeważnie mało obchodzi, albo zabraniamy — i na tym koniec. Na młodszą młodzież „władza" z organizacji wywiera pewien urok już przez sam mundur, którego czar ją poprzedza, przez specjalne *przepisy*, które mają tę właściwość, że czynią z niej coś zupełnie innego niż zwykłą nauczycielkę, kogoś niezwykłego i tajemniczego. U dziewcząt kierowniczka staje się często wprost obiektem adoracji, która zależnie od taktu osoby adorowanej może być naturalnym objawem młodzieńczej potrzeby wyładowania uczuć lub zhisteryzowaną formą durzenia się.

W każdym dobrym zespole kierownik musi sobie zyskać sympatię i szacunek w swojej pracy wychowawczej. Jeżeli to osiągnie, to nie daj Boże, aby dom się do niego źle odnosił. Wtedy w dziecku wytwarza się *front* obrony władzy i, o ile będziemy dążyli do pomniejszenia jej autorytetu, uniemożliwimy wartość wychowawczą pracy w zespole; jeżeli zaś nie uda się pomimo wszystko pomniejszyć tamtej strony, stworzymy sobie poważny konflikt w domu. Obowiązkiem rodziców jest zainteresować się, kim są ludzie, którzy mają tak poważny wpływ na ich dzieci. Oczywiście nie wszyscy muszą być i mogą być ideałami, wszędzie trafiają się mniej lub więcej odpowiednie jednostki. Pocieszmy się jednak, że przeważnie w organizacjach pracuje element ideowy, a młodzież doskonale wyczuwa rzeczywistą wartość swoich wychowawców i wcześniej czy później oceni ich sprawiedliwie.

✵

Godząc się na należenie młodszego dziecka do organizacji, powinniśmy mu pomagać w wypełnianiu obowiązków wynikających z tego, a nie przeszkadzać, tym bardziej, że rozporządzenia — choćby tyczące się zuchów w harcerstwie — często odnoszą się do zachowania porządku, uprzejmości, a ośmieszając te wszystkie przykazania, dobrowolnie pozbawiamy się wielkiego atutu wychowawczego. Przeciwnie, powinniśmy wyzyskać okoliczności sprzyjające i właśnie zwracać się do dziecka, jako do członka organizacji, odwołując się do jego ambicji.

Dziecko wstępując do zespołu chce się dzielić wrażeniami (tyle ich jest!) z domem. Ale jeżeli zobaczy, że to nie wzbudza zainteresowania w domu, albo — co więcej — widzi nieprzychylny stosunek do tego, czym jest pochłonięte najgłębiej samo — zamyka się, organizacja staje się jego sprawą *własną*, osobistą, o której nie należy już mówić w domu.

✵

Organizacja, do której należy nasze dziecko, jest często w domu traktowana jak intruz, który bezprawnie zagarnia młodzież wkraczając do szkoły i do domu.

Najpopularniejsze i najkonkretniejsze zarzuty, jakie jej czynimy są: primo, że odwodzi młodzież od nauki, która powinna być jej zasadniczym celem i secundo, że odciąga młodzież od domu.

Jest w tym sporo słuszności, ale nie można mówić, że całą winę ponosi organizacja. W każdym zespole są jednostki bardziej czynne i bierniejsze. Pierwsze zawsze gotowe podjąć się ochoczo jakiejś pracy, drugie — ociężałe. Pierwszym organizacja zabiera czasu więcej, a ponieważ praca w niej jest znacznie ciekawsza od szkolnej, ciągną do niej jednostki zdolne i wybitne; z drugiej strony daje się zauważyć, że jednostki w szkole mało cenione — czy to dla braku zdolności intelektualnych, czy z powodu niezbyt wielkich zainteresowań nauką, często w organizacji wykazują niezwykłą energię, solidność i wielkie poczucie odpowiedzialności; budzi to w nich zaufanie do siebie, dając rekompensatę za lekceważące traktowanie w szkole. Nic dziwnego, że te jednostki do organizacji ciążą. Stopniowo coraz więcej oddają się pracy, mniej zajmuje je szkoła, która jest dla nich nudna i przykra. Oczywiście w ślad za tym idą złe oceny.

Jaka na to rada? Nie mówić: nie chodź na zbiórki, nie zajmuj się tyle organizacją, to nic nie pomoże, ale mówić — bądź dobrym członkiem organizacji, który wypełnia swoje obowiązki nie tylko na tamtym terenie. W wielu zespo-

łach to hasło już jest postawione. Chodzi o to, aby wszycy je zrozumieli i poparli. Należy więc dążyć i wprost wymagać, aby władze w organizacjach wpajały to przekonanie w młodzież.

Zasadniczym celem każdej organizacji młodzieży jest kształcenie charakteru. Musi więc być porozumienie między rodzicami a organizacją i organizacją a szkołą. Złe stopnie — z powodu lenistwa otrzymuje zły członek organizacji. Kto lekceważy obowiązki wobec rodziny, jest również złym członkiem organizacji. Zdarza się też czasem, że jakkolwiek syn lub córka wypełniają swoje obowiązki, rodzice narzekają jednak, że dzieci myślą za dużo o organizacji, że każdą wolną chwilę spędzają w świetlicy lub na zebraniach. Dochodzi do tego, że nie pozwala się dziecku iść na zbiórkę. W niektórych domach — jak mi mówiły znajome dziewczęta — idąc na zbiórkę trzeba się wykłamywać, używając pretekstu kina lub innej rozrywki, na którą rodzice nawet chętnie dają pieniądze, gdyż nie chodziło im o stratę czasu, lecz o odciągnięcie od nielubianej w domu organizacji. Osiągnięcie celu wydaje się dosyć wątpliwe, jeżeli uświadomimy sobie, że młodzież musi szukać przemyślnych sposobów i skomplikowanych kłamstw, aby wypełnić pracę, do której się zobowiązała w organizacji. Zachodzi tutaj konflikt, gdyż trzeba wybierać albo kłamstwo, albo złamanie obietnicy, czy zawiedzenie czyjegoś zaufania.

✱

Nie narażajmy się na śmieszność. Przykład: odbywają się ćwiczenia, cały zespół chłopców stoi wyprężony w szeregu, ogólne napięcie podczas uroczystej chwili, i nagle przed szereg kroczy beztrosko mama, żeby przypomnieć swojemu synkowi o jakiejś zwykłej drobnostce. Można sobie wyobrazić wstyd „młodego człowieka"! Możemy sobie wyobrazić atmosferę rodzinną po powrocie chłopca do domu. Troskliwa zapobiegliwość macierzyńska mając na uwadze dobre współżycie z dzieckiem musi umieć postawić sobie hamulce w postaci taktu i rozumnego orientowania się w sytuacji.

✱

Współpracę z organizacją młodzieży ułatwia założenie Koła Przyjaciół, które może w znacznym stopniu przyczynić się do nawiązania kontaktu między dziećmi i rodzicami. W zakres obowiązków rodziców wchodzi wtedy pomoc materialna i ułatwianie pracy młodzieży, ale trzeba pamiętać, że mimo czułej opieki musimy pozostawić zespołowi samodzielność, nie wtrącać się we wszystkie szczegóły, gdyż właśnie ta samodzielność ma być podstawą pracy, a już pod żadnym pozorem nie może być najmniejszych nieporozumień między członkami Koła Przyjaciół a kierownikiem zespołu.

J. Cz.

„Kto winien?" — kto winien, to my wiemy...

Dr L. w artykule „Kto winien" (Nr. 1 Rodziny i Dziecka) poruszyła wiecznie krwawiącą ranę — oceny — w szkole.

Jak z rogu obfitości posypały się przykłady. Wszystkie — słuszne, życiowe, podpatrzone, że tak powiem, na gorącym uczynku.

Dobrze, że Dr L. rzuciła tyle sylwetek i że w ubiegłym karnawale niemal każdego z nas obdarzyła odpowiednim kotylionem.

Oceny — rodzice — dzieci — wychowawcy — rady pedagogiczne — rady rodzicielskie...

W tym zespole nie znajdziemy ani jednego pedagoga, ani jednego rodzica, ani jednego dziecka... pełnego zachwytu z dzisiejszego stanu posiadania.

„Kto winien", naprawdę kto winien — ojciec, wychowawca, czy dziecko?

W sferach nauczycielskich mamy przeważający element ludzi światłych, prawdziwych wychowawców, ludzi idei i planowej pracy, ale przy tym elemencie przeważającym (oceńmy go na 80%), jednocześnie kroczy około 20% ludzi, którzy przez pomyłkę i psychiczne nieporozumienie dostali się do szeregów nauczycielskich, niosących przed narodem oświaty kaganiec.

Metody tych 20% ludzi — pseudonauczycieli stwarzają ciężką atmosferę dla 80% nauczycieli, 100% rodziców i 100% dzieci.

Oto pierwsza refleksja,którą wywołała swym „Kto winien" Dr L.

A teraz przerzucę się do świata rodziców.

W 95% zarobki tego świata zaczynają się od zera (trudno zasiłki bezrobotnych, prawie żebraninę, nazwać zarobkiem), a kończą się marzeniem o rocznym zarobku sumy złotych pięć tysięcy. I na te od zera do zł. pięć tysięcy czeka w domu dwie, cztery, sześć, osiem, a nawet dwanaście osób do wykarmienia.

A pozostałe 5%.

Pozostałe 5% to sfera, której dzieciom w lwiej części można do boku przyczepić kwiatuszki z „Kto winien".

Oto druga refleksja, którą wywołała swym „Kto winien" Dr L.

Przypominam sobie dobrze rozmowy z nauczycielami szkół wieczorowych, gdym sam wykładał w tych szkołach. Byłem szczęśliwy, bo wykładałem nie mając na myśli celów zarobkowych.

Wykłady kończyły się o godzinie 21 minut 50.

„Zdaje mi się, że jestem w katordze" — rzekł mi jeden z ówczesnych kolegów.

„Wracam do domu i doprawdy nie wiem, czy bardziej jestem wyjałowiony kładąc się spać, czy budząc się do pracy" — rzucił kiedyś drugi.

Po cóż kolega bierze tyle godzin?

Uśmiech politowania, ironii, czy zgoła innego uczucia, był bardzo wymowną odpowiedzią.

Warunki materialne, w jakich znalazło się polskie nauczycielstwo, wtłoczyły ten świat w orbitę wspomnianych 95%, których marzeniem jest pięć tysięcy rocznego dochodu. Trudności utrzymania swego ogniska na poziomie zmuszają nauczycieli do pracy po 14 godzin dziennie. Taka praca zatruwa każdy dzień. Wszystko jedno — spowity w słońcu, w deszczu, czy w zawierusze.

Oto trzecia refleksja, którą wywołała swym „Kto winien" Dr L.

Ocena, stopień szkolny...

Patrzę na te słowa, kładę w nie należną treść i cicho również z boku pytam. czy w rękach Domu i Szkoły istnieją możliwości poprawy, czy te dwie siły *łącznie* mają sobie coś do powiedzenia?

Co zrobiono, aby te dwa światy do siebie zbliżyć, każdemu z nich zapewnić należny i rzeczywisty autorytet?

Pada ciche pytanie — brzmi jeszcze cichsza odpowiedź: mało, bardzo mało...

A tymczasem z szumem przechodzą pytania Dr L.: „Kto winien", „Kto winien"?

Kto winien wiadomo, winnym jest zawsze *Dzień Wczorajszy*.

Wszyscy widzimy swe błędy, gdy bolesne konsekwencje nas o tym przekonają. Ale gdyby zrządzeniem Boga trzeba było jeszcze raz odbyć dany odcinek życia — przeszlibyśmy go tymi samymi ścieżkami! Bo zawsze łatwiej porwie nas co miłe i ponętne, aniżeli wartości, do których możemy dojść drogą ofiar i nieraz wyrzeczenia się.

Wszyscy zgadzamy się, że jest źle, a tylko pojedyńcze jednostki chcą ze złem walczyć.

Oceny w szkole — to miniatura ocen w życiu.

Przedziwnie wydaje się nam niezaprzeczalną prawda, że gdy chodzi o duszę ludzką, to zawsze „gorzej jest u sąsiada", gdy chodzi o ciało ludzkie, o chleb, sól... „zawsze jest lepiej i łatwiej u sąsiada".

Zła — przyznaniem, że ono jest — nie usuniemy. Ze złem trzeba walczyć.

Prawda — potrzebni nam są przywódcy, ale przywódcy muszą i mogą oprzeć się tylko na organizacji i na jej promieniowaniu.

Szkoła i Dom musi rozpocząć rzetelną i szczerą pracę organizacyjną.

Musi wreszcie ustąpić wzajemna obłuda i brak zaufania.

Wtedy wyczerpie się z swej tragicznej treści „Kto winien"?

Przyjdą inne pytania: *Co dalej robić ku chwale Rzeczypospolitej?*

F. Jabłoński.
Warszawa

W sprawie zabaw tanecznych.

W Nr. 1 i 2 „Rodziny i Dziecka" ukazały się artykuły p. Bąkowskiej i p. Palewiczowej o zabawach dla młodzieży, oświetlające rzecz bardzo słusznie — pierwszy ze stanowiska pedagoga, drugi od strony domu. Dla uzupełnienia wywodów moich poprzedniczek pragnęłabym dodać garść własnych spostrzeżeń i wniosków w związku z minionym karnawałem.

Organizując od szeregu lat różnego typu zabawy szkolne, zawsze jestem pod wrażeniem ogromnego przywiązania młodzieży do tych zabaw. W środowisku wielkomiejskim spotykamy przecież w starszych klasach dziewczynki i chłopców, bawiących się również i w prywatnych domach, jednak szkolna zabawa ma dla nich szczególny urok, jest imprezą ich własną, przez nich organizowaną i dlatego nade wszystko upragnioną.

Talenty dekoratorskie, organizatorskie, zmysł społeczny i gospodarski, nawet instynkt współzawodnictwa, który popycha do wysiłku i szczególnej staranności — wszystko to nagle przychodzi do głosu w tych okolicznościach. I nie o popis tu chodzi, ani o pokazanie się, nie o to też, aby było obficiej, czy bogaciej niż gdzie indziej — tylko o to, aby było naprawdę ładnie i elegancko. Tak jest — chodzi właśnie o poziom towarzyski! Ta sama młodzież, która w codziennym, sztubackim życiu nieraz w sposób jaskrawy lekceważy sobie wymogi dobrego wychowania — przy organizowaniu dorocznej zabawy klasowej wykazuje ogromną dbałość o stworzenie kulturalnej atmosfery, gorszy się i karci wystąpienia kolegów, którzy nie wykazują zrozumienia tych ambicji i pracuje w nadzwyczajnej harmonii z matkami z patronatu, zwracając się o radę, poddając ich ocenie swe projekty — słowem uznając całkowicie autorytet domu w sprawach natury towarzyskiej.

A ponieważ w każdym klasowym zespole jest dość matek, które wyniosły z domu dobre tradycje towarzyskie i mają wprawę i doświadczenie w organizowaniu zabaw zbiorowych — zatem dzieje się tak, że ów wieczorek staje się lekcją poglądową dobrych obyczajów, nie tylko dla tej młodzieży, która w domu ulega potrzebnym rygorom w dziedzinie kultury życia codziennego, ale przede wszystkim dla tej, która nie mając dobrych wzorów w swoim środowisku, nieraz bez złej woli sprawia swym zachowaniem się wiele kłopotu wychowawcom, a jakże często bywa wyszydzana przez snobów klasowych.

Obok roli wychowawczej zabawa szkolna w innej jeszcze dziedzinie ma poważne znaczenie — oto daje młodzieży możność wybawienia się całą duszą, wyładowania sił fizycznych, humoru i radości, a więc czyni zadość jej słusz-

nym prawom do życia. Jeżeli wymagamy od naszych dzieci poważnej pracy, wielkiej nieraz wytrwałości, hartu niemal — to mamy też obowiązek nie tylko zatroszczyć się o chwile ich wytchnienia, ale i zrobić to tak, by młodzież odczuła, że w tym zamierzeniu sprzyjamy jej całym sercem. Zabawa nie może być czymś udzielonym z łaski, niechętnie, z kwaśnym uśmiechem i wyczuwalną tendencją do wszelkich możliwych ograniczeń, gdyż w takich warunkach łatwo może utracić swą wartość wychowawczą i wywołać wcale nieprzewidziane skutki,

Gdy organizujemy rozrywki dla młodzieży, czynimy to dla jej przyjemności, nie zaś dla uzyskania wdzięczności z jej strony. Jednak ta wdzięczność musi być, musi być ten ciepły moment wspólnej radości, który jest wyrazem zadowolenia młodzieży, a największą nagrodą dla utrudzonych matek i wychowawców. Musi być w tych wypadkach pewnego rodzaju wspólny front z młodzieżą, która powinna czuć, że na tej zabawie zależy również i nam, ich kierownikom i wychowawcom, że dając im tę uciechę raz na rok — dajemy ją z ochotą, bez poświęcenia i przymusu. Przytoczę tu przykład z życia. Oto paru młodych ludzi z 1-ej licealnej otrzymało zaproszenie na wieczorek do pewnej żeńskiej szkoły. Nazajutrz, gdy koledzy zazdrośnie wypytywali o wrażenia z owej zabawy, usłyszeli taką odpowiedź: — E, wiecie nasza zabawa była sto razy lepsza; nawet panienki same to powiedziały, że u nas to i nauczycielstwo i rodzice razem z nami bawią się i cieszą, a u nich cała ta zabawa jest wprost „wydarta z gardła". — Więc wszystko było co trzeba — i orkiestra, i podwieczorek i czterdzieści par nóg niecierpliwych do tańca, tylko życzliwości dzieci nie odczuły — i nie udało się.

Jeżeli rozrywka ma dać pożądany efekt pedagogiczny i życiowy — cała rzecz w tym, abyśmy potrafili znaleźć złoty środek pomiędzy koniecznością nałożenia w czas hamulca a udzieleniem swobód w takiej mierze, aby zabawa była jednak *prawdziwą* zabawą. Przypuszczam, że właśnie to ma na celu okólnik Ministerstwa W. R. i O. P., regulujący sprawę zabaw tanecznych w szkole średniej. Uznając w zasadzie słuszność w zastosowaniu potrzebnych ograniczeń i rygorów, trzeba jednak stwierdzić, że jeden punkt, a mianowicie ograniczenie czasu zabaw do godz. 22-ej, nie daje się z pożytkiem dla sprawy wprowadzić w życie, zwłaszcza w połączeniu z okolicznościami, w jakich wolno urządzać zabawy taneczne w szkole średniej.

Od strony technicznej sprawa przedstawia się następująco: zabawa taka może się odbyć tylko w przeddzień święta, przy czym (słusznie zresztą!) lekcje tego dnia nie bywają skrócone, czyli kończą się po godz. 14-ej. Zanim woźni zamiotą i wywietrzą szkołę, zanim ustawią potrzebne stoły i przysposobią salę do tańca— jest godzina co najmniej 16-ta. Wtedy dopiero zaczyna się dekorowanie sali, nakrywanie stołów, ustawianie podwieczorków, bufetu itd. Nie ma mowy, aby goście mogli się zjawić przed godz. 18-tą, jeżeli się dba o estetyczne otoczenie i odpowiednie przygotowanie całości, zwłaszcza że trzeba przecież znaleźć czas, aby po wykonaniu tych gospodarskich zajęć matki z młodzieżą mogły udać się do domu i przebrać się stosownie do okoliczności. O godz. więc 18-tej zapowiedziany jest początek zabawy, lecz na dobre tańce rozpoczynają się dopiero około 19-ej. Gdy się odliczy 30 minut na podwieczorek — na samą zabawę zostaje 2½ godziniy. Strasznie mało, jeśli się zważy pracę, jaką się wkłada w organizację takiej zabawy z dbałością o jej poziom towarzyski, oraz zupełnie poważne koszty takiej imprezy. Muzyka kosztuje te same kilkadziesiąt złotych bez względu na to, czy gra trzy czy cztery godziny. Kosztuje też dekoracja sali, produkty, napoje, kotyliony pracowicie przez matki i młodzież wykonane. Wszystkie te atrakcje stłoczone na prze-

strzeni 2½ godz. dają wrażenie pośpiechu, chaosu, nie ma czasu ocenić dekoracji, w które młodzież tyle pomysłowości włożyła, nie ma czasu porozmawiać przy podwieczorku, ani zarządzić dłuższego wypoczynku między tańcami. Ledwie się młodzież rozbawiła, ledwie rozbłysły weselem oczy — już koniec — gasić światła — do domu.

I tu dopiero zaczyna się nieprzewidziany skutek takiego zarządzenia. „Do domu" idzie młodzież bardziej dziecinna, rygorystycznie chowana, albo uboższa, gorzej ubrana, a więc ta, dla której ta klasowa zabawa jest *naprawdę* jedyną, doroczną i dlatego gorąco upragnianą. Młodzież światowa, dobrze tańcząca, zamożniejsza przede wszystkim, znajduje łatwe wyjście z sytuacji — mianowicie posłusznie opuszcza szkołę o godz. 22-ej i udaje się do prywatnego domu, gdzie już z góry uplanowano dokończenie zabawy. Udaje się tam po cichu pan pianista, a często zabiera się również wykupione za bezcen ciastka i produkty z bufetu, których w tak krótkim czasie oczywiście na szkolnej zabawie skonsumować nie zdołano. Na smutnym pobojowisku zostają matki zbierające własne wypożyczone na zabawę nakrycia, nieraz kwiaty i dywany, pomaga im ta lojalna młodzież —smutna i zawiedziona. Po wykryciu tych uzupełniających tańcówek, w pewnej szkole matka patronacka zwróciła się z naganą do jednego z uczestników takiego zebrania, ten zaś jej odpowiedział zupełnie bez wykrętów: „tak, proszę pani, byliśmy u pp. X; cóż to złego, że przed świętem potańczyliśmy u kolegi do 12-ej. Gdyby nam w szkole pozwolono choć o godzinę dłużej, nikomu już by się nie chciało przenosić gdzie indziej. Orać to wolno do 12-ej w nocy i nikt się nie trapi, że nie dośpimy, ale gdy raz do roku urządzamy zabawę — wtedy wybucha troskliwość, żebyśmy się czasem nie przemęczyli!".

Zważywszy, że młodzież licealna co dzień siedzi nad książką znacznie dłużej niż do 10-ej, czyż nie można by naprawdę raz do roku uznać jej prawa do zabawy przynajmniej do tej samej godziny, do której zwykle trwa jej praca — t. j. do 11-ej lub do 11½. My rodzice pragniemy solidaryzować się z zarządzeniami władzy i ułatwić jej trudne zadanie kierowania młodzieżą, lecz chcemy mieć wewnętrzne przekonanie, że stosowane rygory wynikają z potrzeby życia, z prawdziwej troski o dobro młodzieży. W tym wypadku czy zabawa trwa do 10-ej, czy do 11-ej — nie zmienia to w niczym jej charakteru, ani wartości pedagogicznych, natomiast odebranie tej godziny budzi w młodzieży żal i — co gorsza — wywołuje wrażenie jakiegoś prześladowania. Sprawa dla nas jest może drobna, ale dla młodzieży bardzo ważna i właśnie dlatego taka zabawa jest cenną okazją do nawiązania bardzo serdecznego, bliskiego współżycia dorosłych z młodzieżą, co pogłębia i utrwala wpływ wychowawczy na nią. Zmarnowanie tego momentu jest prawdziwą szkodą zarówno dla domu jak i dla szkoły.

Z. Widawska.

Warszawa

SPRAWOZDANIA I RECENZJE.

Z PRASY POLSKIEJ.

Czy szkoła średnia niedostatecznie przygotowuje młodzież do studiów wyższych?

W związku z powszechnie znanym przemówieniem prof. Bartla w Senacie, w którym stwierdził on niedostateczne przygotowanie młodzieży do studiów wyższych, odezwały się w prasie liczne głosy wychowawców w obronie młodzieży i szkoły.

Oto, co mówi przewodnicząca Stow. Dyrektorów Szkół Śr. Państw. p. H. Kasperowiczowa: (Kurier Czerwony dn. 22.II. b. r.)

— Nie zgadzam się z twierdzeniem, jakoby cała młodzież miała być na ogół źle przygotowana do studiów. W wielu szkołach dobrze opanowuje ona materiał naukowy i wykazuje wszechstronne zainteresowanie. Dotyczy to zwłaszcza zagadnień aktualnych. Gdyby np. zapytano się maturzystów o szybkość samolotów, lot prof. Piccarda, o Lindbergha, odpowiedzi wypadłyby znacznie pomyślniej niż na pytania o Ryszardzie Wagnerze czy Poincaré!

Jeżeli jednak część maturzystów zgłasza się do studiów wyższych istotnie niedostatecznie przygotowana, to składają się na to następujące przyczyny:

a) szeroka podstawa rekrutacyjna młodzieży, która w środowisku domowym nie może rozszerzyć horyzontów umysłowych. Zresztą i w środowiskach inteligenckich nie wiele jest dziś rodzin, żyjących głębszym życiem duchowym i intelektualnym.

2) Część szkół istotnie nie stoi na odpowiednim poziomie.

3) Brak konsekwentnej selekcji, wedle której młodzież naprawdę uzdolniona przechodziłaby do wyższego stopnia szkoły.

Nowy ustrój szkolny nie wypuścił jeszcze absolwentów i wymaga obserwacji. Przewiduje on jednak ściślejszą selekcję pomiędzy gimnazjum a liceum, może więc dać lepsze wyniki od dotychczasowych.

Przeciążenie młodzieży pracą szkolną niewątpliwie istnieje. Spowodowane jest częściowo dużym materiałem naukowym, jaki młodzież ma do opanowania, jak też pracą w organizacjach szkolnych, pochłaniającą dużo czasu.

Praca ta jednak z punktu widzenia wychowawczego jest pożyteczna. Pozwala młodzieży wyżyć się w sposób właściwy, zwłaszcza że są dziś tak liczne wypadki pozostawiania młodzieży samej bez opieki.

Podobnie wypowiada się p. K. Kosiński, wicedyrektor gimn. im. M. Reja w Warszawie.

„Uważam, że potępianie w czambuł młodzieży jako niekulturalnych nieuków jest dla niej co najmniej krzywdzące. Po mojej ćwierćwiekowej przeszło pracy nauczycielskiej patrzę spokojnie w przyszłość. Uważam, że młodzież, opuszczająca dziś szkoły średnie, zda egzamin życia”.

„Rzecz inna, że niejednokrotnie skarżymy się w dzisiejszych czasach na obniżenie kultury duchowej młodego pokolenia, co wszakże stanowi osobne zagadnienie, które wymagałoby odrębnej odpowiedzi na tle ogólnej rzeczywistości kulturalnej Europy powojennej i Polski”.

Odpowiedź na ankietę.

W wileńskim czasopiśmie „Logos” (styczeń-luty b. r.) autor, podpisany „C. D.” odpowiada na ankietę. Jaką? Niestety, przygodny czytelnik nie może się zorientować, bo nie powiedziano o tym nic, ale w każdym razie, jak widać z treści, dotyczącą stosunku pokolenia starszego do młodzieży.

Autor odpowiedzi stwierdza, że:

1. Poziom intelektualny młodego pokolenia inteligenckiego jest niski.

2. Poziom moralny pod względem uczciwości pieniężnej równy poziomowi rodziców...

3. Poziom moralny pod względem praw płci — u dziewcząt nieco gorszy, niż u ich matek, kiedy były podlotkami. U chłopców znacznie wyższy, niż u ich ojców.

4. Poziom moralny pod względem idealizmu i religii — znacznie wyższy od rodziców.

A więc na ogół, odpowiedź wypadła optymistycznie. W punkcie, omawiającym sytuację nauczycielstwa, autor odpowiedzi bardzo słusznie podkreśla, że „trzeba skończyć z oszczędnościami, polegającymi na przeciążaniu nieludzkim wprost nauczyciela”, i że „klasy nie mogą liczyć ponad 35 uczniów, jeżeli mamy mówić o jakiejś pracy wychowawczej!”

Wiele trafnych uwag autor odpowiedzi poświęca domowi. Oto one:

Dom rodzicielski musi uważnie skontrolować własną atmosferę i rządzące w niej zasady moralne. Wszelkie rygory moralne, zakaz kłamstwa, alkoholizmu, nieporządnych miłostek, rodzice-wychowawcy muszą zacząć stosować od siebie. Wszystkie „trudne" dzieci (raczej młodzieńcy), z którymi się w swej praktyce stykałem, leniwe, nieobowiązkowe, cynicy, kłamcy, kandydaci na samobójców, mściwe w stosunku do nauczycieli, starających się wdrożyć je do sumienności — wszystkie pochodziły z rozbitych w ten czy inny sposób małżeństw. Zdrowe małżeństwo — zdrowe potomstwo. W dziedzinie moralnej można to mieć niemal za regułę.

I dalej. — Należy wychowywać w młodzieży tak przez jakiś czas wzgardzone pierwiastki irracjonalne — wiarę i miłość. Tylko one dają siłę do przebrnięcia życia i do walki ze złem. Mniej masła do chleba, a więcej serca w domu — nie odwrotnie, jak to dziś miłość rodzicielska czyni. Masło jest konieczne, ale jeśli dla pogrubienia jego warstwy nie ma nigdy rodziców w domu, to masło to na pożytek nie wyjdzie.

Trzeba podnieść poziom etyczny społeczeństwa dorosłego. Zwalczyć panujące, choć nigdzie nie sformułowane przekonanie, że normy moralne istnieją jedynie dla wychowywanych i że człowiek dojrzały jest od nich całkowicie wolny.

Z PRASY ZAGRANICZNEJ.

Ambicje szkolne rodziców.

Francuski miesięcznik rodzicielski „Education" (styczeń r. b.) poświęca specjalny artykuł tej wielkiej bolączce wychowawczej.

Spomiędzy głównych uchybień w tej dziedzinie wylicza autor p r z e ł a d o w a n i e umysłu dziecka, a więc przedmioty pozaszkolne, forsowanie nauki w klasie wyższej, niż to byłoby wskazane ze względu bądź to na wiek, bądź na przygotowanie dziecka, dalej z n i e c h ę c a n i e, które praktykują rodzice ambitni w stosunku do dziecka, dotkniętego niepowodzeniem szkolnym. Nieraz dziecku powodzi się źle w szkole bez jego winy, rodzice zaś, wytykając mu jego porażki, a szczególniej stawiając za wzór zdolniejsze rodzeństwo lub kolegów, odbierają dziecku wszelką chęć do pracy, stwarzają mu poczucie, że i tak wszelki wysiłek jest beznadziejny. Taki stan zniechęcenia bywa nieraz nieuleczalny i gnębi potem jednostkę przez całe życie.

Innym grzechem ambicji rodzicielskiej, to w a l k a z e s z k o ł ą o s t o p n i e, walka demoralizująca w najwyższym stopniu, podkopująca zaufanie dziecka do szkoły.

Największym zaś grzechem w tej dziedzinie jest d r a m a t w y b o r u z a w o d u, pchanie dziecka w kierunku, do którego brak mu zarówno zdolności jak i zamiłowania, tylko dlatego, że sobie rodzice wymarzyli dla niego ten właśnie typ wykształcenia lub studiów.

Największym grzechem — kończy autor artykułu, — jaki można popełnić w wychowaniu, to myśleć o sobie, zamiast o tych, którzy nam są powierzeni, wszystkie bowiem wykroczenia ambicji rodzicielskiej dadzą się sprowadzić do samolubnego zaślepienia.

Nie mówcie nigdy „Mam za dużo córek",

przestrzega francuski tygodnik kobiecy „Marie-Claire" (17.II. b. r.).

„Liczne córki" są zaradne, bo ich charakter, od lat najmłodszych, urobił się w podporządkowywaniu się prawom i potrzebom życia rodzinnego, ponieważ umieją myśleć

o innych, troszczyć się o potrzeby innych. A przy tym lepiej znają ludzi: każda z nich korzysta z doświadczenia pozostałych sióstr.

Na to jednak, aby mogły się dobrze rozwijać w gromadzie, są pewne zasady, których należy przestrzegać, oto niektóre:

1. Niech same chodzą do szkoły; starsze będą czuwały nad młodszymi.
2. Niech się nauczą milczeć w razie potrzeby. Jeśli rozmawiają między sobą, niech rozmowa ich, nawet najweselsza, nie powoduje zgiełku i wrzawy jak w ptaszarni.
3. Pilnujcie, aby bardziej despotyczna z sióstr nie narzucała swej woli pozostałym.
4. Nie róbcie z najstarszej „niani", która będzie musiała poświęcać się dla młodszych sióstr, pielęgnować je, wychowywać, strofować.
5. Nie róbcie z najmłodszej laleczki, którą starsze się bawią, bo stanie się dzieckiem rozpieszczonym, a więc nieznośnym.
6. Jeśli młodsze muszą „donaszać" sukienki starszych, postarajcie się przynajmniej, żeby sukienkę odpowiednio „odmłodzić", przekazując ją młodszej siostrzyczce.
7. Nie pozwólcie, aby utworzyły między sobą „bractwo wzajemnej adoracji".
8. Jeśli jedna z nich mniej się „udała" niż inne, miejcie ten takt, aby żadna tego nie zauważyła, a szczególniej ona sama.
9. Nie róbcie waszej powiernicy z jednej z nich, nawet w najmniejszym stopniu. Łatwo wkraść się może wrogość między córką, tak wyróżnioną, a pozostałymi siostrami.
10. Jeśli nawet któraś z dziewcząt jest ładniejsza od pozostałych, umieśćcie na biurku fotografie wszystkich sióstr.
11. Nigdy nie stawiajcie żadnej z sióstr innym jako przykład. To również bywa przyczyną nieporozumień i nawet wrogości między siostrami.
12. Nigdy nie mówcie: „dowiedziałam się właśnie o tobie od twojej siostry"...
13. Jeśli nawet pragniecie w głębi serca, żeby wychodziły zamąz „po kolei", a wypadnie tak, że zaręczyła się właśnie najmłodsza, oświadczcie z całą pogodą: „A więc zaczynamy od końca".

Czy rodzina powinna mieć dwie głowy?

Amerykański miesięcznik rodzicielski „Parents Magazine" (luty r. b.) twierdzi, że tak, i że statystyka wykazuje największy procent (87%) szczęśliwych małżeństw wśród tych, gdzie nic ma strony dominującej. Wśród małżeństw, gdzie dominuje mężczyzna, mamy 61% szczęśliwych, gdzie prym wiedzie kobieta — tylko 47%.

Małżeństwo, gdzie nikt nie dominuje, gdzie istnieje koleżeński stosunek współpracy, ma najwięcej szans do szczęścia i do dobrego wychowania dzieci, ale takie małżeństwa są stosunkowo nieliczne. Dlaczego? Jedna z przyczyn, dla których ludzie nie umieją współpracować harmonijnie w życiu małżeńskim i rodzinnym, tkwi w samym wychowaniu.

Daje się młodej parze ślub i mówi się im „współpracujcie", a nie przygotowało się ich do współpracy. Wychowywano ich przez dwadzieścia kilka lat ku rywalizacji: rywalizacji o stopnie w szkole, rywalizacji w pracy zawodowej, rywalizacji między chłopcami a dziewczętami, między mężczyzną a kobietą, i nagle żąda się, żeby zapomnieli o całym swym wychowaniu i przystosowali się do nowej sytuacji życiowej, wymagającej zgodnej współpracy.

Zaradzić tu nie łatwo. Rodzice, pragnący szczęścia swych dzieci, powinni je wdrażać w umiejętność współpracy z innymi ludźmi, ale na to powinni przede wszystkim sami współpracować w zapewnieniu dzieciom swoim wychowania w takim właśnie duchu.

Na to jednak trzeba, aby sami osiągnęli dojrzałość pod względem emocjonalnym, aby umieli przeciwstawić znajomość siebie, opanowanie i brak egoizmu, przeciwnym

cechom dziecięcym. Dziecko bowiem jest niezrównoważone uczuciowo, nie zna siebie, nie panuje nad sobą, jest samolubne.

Żeby wychowywać dzieci, trzeba wpierw wychować dziecko w sobie. Dojrzałość zewnętrzną trzeba zdobyć, a małżeństwo jest terenem, na którym zdobyć ją można.

Do współpracy wychowawczej w rodzinie potrzebna jest obojgu rodzicom pewna wiedza wychowawcza. Najczęściej jednak się zdarza, że matki raczej, niż ojcowie, starają się zdobyć tę wiedzę. Większe zainteresowanie ojców sprawami wychowania może się wielce przyczynić do wytworzenia atmosfery harmonijnej współpracy w małżeństwie.

WYCHOWAWCA.

— Przepraszam panią. Bo wybiłem Stefka.

— A to ładnie... Zaprosiłam cię na wakacje, a ty się bijesz z moim pięcioletnim synkiem. Jedenastoletni dryblas!

— Ja się z nim nie biłem. Dałem mu w skórę.

— Co takiego?! — Na twarz oburzonej pani Wandy wystąpiły rumieńce. — Kto ci na coś podobnego pozwolił? Czyś ty oszalał? Stefusiu, jak to było, dziecko?

Stefek spojrzał bokiem. Milczał.

— Mocno cię wybił? — dopytywała się dalej.

Malec łypnął okiem na Jurka. Ale w jego wzroku było więcej podziwu niż gniewu. Wreszcie bąknął:

— On jest mocny...

I uciekł w krzaki.

— Może mi raczysz powiedzieć, jak to się stało? — zwróciła się do Jurka pani Wanda, która nie mogła ochłonąć z wrażenia.

Była przecież zasadniczą przeciwniczką kary cielesnej. A tu pozwala sobie ją stosować wobec jej dziecka obcy chłopak!

— Proszę pani, musiałem. Inaczej Stefek zrobiłby się strasznym egoistą.

— Co ty wygadujesz?

— Bo pani jest zawsze zajęta, więc pani nie wie. A panna Genia zawsze Stefkowi ustępuje. A Stefek krzywdzi i krzywdzi Jędrusia. Coraz więcej. Jak tylko Jędruś weźmie jaką zabawkę, zaraz mu Stefek wydziera. Jak Jędruś siądzie na huśtawce, to go Stefek spycha i sam siada. Jak panna Genia da im obiad, to Stefek grzebie po talerzu Jędrusia. Wybiera skwarki albo co mu smakuje. I tak ciągle, a Jędruś ma przecież dopiero trzy lata, więc się nie może obronić. Chociaż próbuje i się z niego przez to robi złośnik. A panna Genia jeszcze mu mówi, żeby Stefkowi ustępował. Bo nie chce, żeby Stefek urządzał krzyki, jak on zawsze.

— Ale to nie powód, żebyś ty sobie pozwalał na bicie Stefka!

— Kiedy musiałem.

— Jak to, musiałeś? Gdzież to było?

— W sadzie. Panna Genia poszła na pocztę z panem Guciem, więc zostaliśmy sami. Jędruś był koniem, a Stefek furmanem. I Stefek zaczął naprawdę bić Jędrusia po łydkach batem. Więc Jędruś zaczął krzyczeć. A Stefek bił dalej i się śmiał. I mówił: „nie krzycz, bo koń nie krzyczy!"

— I tyś wtedy wybił Stefka?

— Nie. Najpierw mu zapowiedziałem, że jak nie przestanie, to dostanie ode mnie. A wtedy Stefek powiedział: „nic mi nie zrobisz, bo ci nie wolno, a mamusi i tatusia nie ma". Więc ja mu powiedziałem: „powiem twojej mamusi, żeś dostał, bo Jędrka biłeś batem po łydkach". Więc Stefek powiedział: „a ja powiem mamusi, że nie". Więc ja mu powiedziałem: „to będziesz kłamca". Ale Stefek powiedział, że on właśnie chce być kłamcą. On tak mówił tylko mnie na złość, proszę pani. Więc ja mu jeszcze raz powiedziałem, że ode mnie dostanie, jeżeli będzie bił Jędrusia. A on wtedy machnął tak batem Jędrusia po nogach, aż się Jędruś przewrócił. Wtedy złapałem Stefka i dałem mu w skórę.

— Mogłeś mu zrobić krzywdę!

— Nie. Bo nie za mocno biłem. Ale

dosyć mocno. Bo znów tak wybić, żeby tylko pogłaskać, to mięta.

— Co?

— To na nic. On by sobie z tego nic nie robił i znów by się rzucał na Jędrusia.

— A jakeś go wybił, to co dalej było?

— Stefek się najpierw potarł... potem rzucił się na ziemię i zaczął okropnie wrzeszczeć. Aż walił ze złości o ziemię nogami i rękami. I wołał, że jak pani wróci, to pani mnie da w skórę. I że on powie pani. Ale ja odpowiedziałem, że wcale nie potrzebuje mówić, bo powiem sam. Powiedziałem to spokojnie. I że z niego nigdy nie będzie rycerz, kiedy krzywdzi słabszych.

— A cóż Stefek na to?

— Spytał, jaki rycerz. Ale zaraz sobie przypomniał i znów zaczął wrzeszczeć.

— No i co?

— Nic. Przekonał się, że go nikt nie słyszy. Więc wziąłem kozik i zacząłem wycinać sobie grubą witkę.

— Na mojego Stefka?!

Nie, wcale nie. Zaraz pani powiem. Jakem wyciął witkę, to dorobiłem rączkę do niej, żeby była niby szabla. Stefek jeszcze trochę pokrzyczał, a potem przestał. Tylko od czasu do czasu trochę wrzasnął, żeby niby pokazać, że on jeszcze krzyczy. Ale coraz rzadziej tak powrzaskiwał. Potem wstał i zaczął się przyglądać, co ja robię. A ja nic nie mówiłem. A on się coraz więcej do mnie przysuwał. Potem zapytał, co to będzie. Powiedziałem, że szabla. On się spytał: „a na co ci ta szabla". Powiedziałem, że do fechtowania. „Co to fechtowanie?". On tak spytał. Więc mu wytłumaczyłem. On też chciał mieć taką szablę, to mu też zrobiłem. Potem się fechtowaliśmy. Ja nie bardzo dobrze umiem, ale trochę mnie brat nauczył.

— Przecież ty jesteś od Stefka większy i silniejszy!

— To nic. Mój brat też jest ode mnie większy i silniejszy. Powiedziałem Stefkowi, że nie będę mocno siekł, tylko lekko, bo on jest słabszy, więc mu nie chcę zrobić krzywdy. Takeśmy się trochę pofechtowali. A potem dałem tę moją większą szablę Stefkowi, a tę mniejszą Jędrusiowi. I powiedziałem Stefkowi, żeby pouczył Jędrusia. Ale żeby uważał, bo Jędruś jest jeszcze mały. I że jakby go niechcący Jędruś uderzył, to żeby nie oddawał za mocno. Bo przecież jakeśmy się ze sobą fechtowali, to Stefek też mnie raz dosyć mocno ciął po policzku, a ja mu wcale jeszcze mocniej nie oddałem. Potem poszliśmy do domu. I zawiesiłem im te szable nad łóżkami.

— No to nią kiedy właśnie Stefek Jędrusia pobije!

— Nie, proszę pani. Bo mi przyrzekł, że się beze mnie nie będą fechtować. A Stefek jest taki, że jak przyrzeknie, to dotrzyma. Już się przekonałem.

Zadumała się pani Wanda. Po chwili zwróciła się znów do Jurka:

— W każdym razie zastrzegam sobie, żebyś mi więcej takich egzekucji nad moim synem nie urządzał, rozumiesz?

— Tak... Tylko żeby panna Genia... — zaciął się; chciał o coś poprosić, ale nie wiedział jak.

Maria Niklewiczowa.

„WYPOŻYCZALNIA TANCERZY".

W pewnej żeńskiej szkole już na parę tygodni przed zabawą na pauzach odbywały się ożywione narady, kto dla kogo przyprowadzi chłopca na wieczorek. Dziewczynki mające więcej uczniów znajomych przynosiły ich fotografie z adnotacją co do centymetrów wzrostu i właśnie podczas pauzy odbywały się przeglądy.

— Ten dla mnie — decyduje pulchna bruneteczka — wygląda bardzo miło.

— Szkoda go dla ciebie, bo on ma 175 cm. wzrostu, a ty jesteś mała. Weź innego, a tego zostaw mnie —

— No dobrze. Wobec tego niech będzie ten. Marysiu, napisz, że dla mnie ten Tadek.

— Ojej, to dla mnie zostali tacy brzydcy! — martwi się któraś.

— Nie martw się, oni tylko na zdjęciu tak wyszli, ale w naturze to zupełnie dobrze wyglądają. Radzę ci, weź tego Mietka — ze znawstwem mówi dziewczynka, rekomendująca swoich znajomych.

— A ty chodź do mnie. Jest jeszcze do wypożyczenia mój brat i jeden jego kolega, bardzo miły i dobry tancerz, chociaż trochę brzydki— zachwala inna.

Iks.

BIAŁE ANIOŁY.

Jesteśmy w okresie praktyki szpitalnej żeńskich I-szych klas licealnych. Po długim okresie przerabiania teorii i ćwiczeń z fikcyjnymi chorymi, nareszcie prawdziwy szpital. Dziewczyny są przejęte, rodzice też. Przygotowuje się białe fartuchy i chusteczki, dziewczęta przymierzają je w domu, długo oglądają w lustrze, czy wszystko dobrze leży, czy tak jest, jak właśnie powinno. Rodzice zaczynają się dziwić, bo czy to naprawdę tak bardzo ważne, czy będzie czepek, czy chusteczka na głowie? Czy fartuch z przodu, czy z tyłu zapięty?

I — strój to przecież nie najważniejsza rzecz! W szpitalu ważna jest tylko wyłącznie wasza praca!

I — za dużo myślisz o swoim wyglądzie!

A tymczasem dziewczęta mają rację. Wszystko opiera się na tym, że człowiek zawsze dąży do harmonii między swoim nastrojem duchowym a wyglądem zewnętrznym.

Dlatego w nieszczęściu nosimy żałobę, dlatego wymagamy od urzędniczki w czasie pracy skromnej i poważnej sukni, a każda suknia balowa musi być zupełnie różna od codziennych i tak bardzo niepraktyczna.

Nie tylko kobiety przywiązują wagę do stroju. Wódz indiański, gotując się do wojny, malował na ciele groźne znaki. Wojskowi wszystkich czasów podkreślali zawsze swą siłę, odwagę i gotowość do walki. Mundur wojskowy mężczyzny podnosi jego męskość.

Strój jest symbolem. Cóż więc dziwnego, że inaczej się czuje młoda dziewczyna w szkolnym mundurku z białym kołnierzykiem, a inaczej, gdy jest ubrana w lśniący, biały, lekarski fartuch, a twarz jej okala biała chusteczka. Cóż dziwnego, że w tym stroju długo stoi przed lustrem lub przechadza się po mieszkaniu. Trzeba przecież trochę czasu, by przywyknąć i wczuć się w rolę pielęgniarki — białego anioła. Jeżeli jest w tym trochę próżności — to trzeba ją wybaczyć, bo zniknie na pewno wobec prawdziwego cierpienia chorych.

Zofia Rendznerówna.

OBRAZEK Z ŻYCIA.

Do dużej księgarni wchodzą dwie panie prosząc o książkę dla dziecka dziewięcioletniego, książkę o treści przyrodniczej i możliwie niedrogą, zaznaczają od razu. Podczas gdy sprzedawca zastanawia się, co by tu doradzić, panie przeglądają nowości ułożone na ladzie.

— O! już mam! — mówi ucieszona jedna z nich — „Pliszka w jaskini lwa" [1]*), cena 1 zł 20, akurat jak dla nas. Weźmy koniecznie to!*

Zaskoczony sprzedawca musiał zastosować dość dużo cierpliwej perswazji, aby jakoś przekonać zachwycone tytułem panie, że to nie takie znowu dziecinne, ani nic takie przyrodnicze...

[1]) „Pliszka w jaskini lwa". M. J. Wielopolska. Warszawa 1939.

Sprostowanie: W Nr. 2 r. b. w art. „Jedynacy" str. 37 wiersz 7 od góry powinno być „dla swej potrzeby władzy"; str. 39 wiersz 16 od góry powinno być nie „oficjalnym ciężarem" a „specjalnym ciężarem".

RODZINA I DZIECKO

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM WYCHOWANIA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ ORAZ WSPÓŁPRACY DOMU I SZKOŁY

Redaktor i Wydawca: JANINA RENDZNEROWA

Prenumerata wynosi: kwartalnie (3 zeszyty) — zł. 2.40
rocznie (10 zeszytów) — zł. 7.50

PRENUMERATA ULGOWA DLA KÓŁ RODZICIELSKICH

opłacających prenumeratę zbiorową
od 10 egz. miesięcznie — 70 gr. za egz.
od 20 egz. miesięcznie — 60 gr. za egz.

Powyżej 30 egz. miesięcznie (wysyłanych pod jednym adresem) — 50 gr. za egz.

Cena numeru pojedyńczego 1 zł.

DOM i SZKOŁA POWSZECHNA

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM WYCHOWANIA DZIECKA W OKRESIE SZKOŁY POWSZECHNEJ ORAZ WSPÓŁPRACY DOMU I SZKOŁY.

Redaktor i Wydawca: JANINA RENDZNEROWA.

Prenumerata wynosi: półrocznie (5 zeszytów) — zł. 1.50
rocznie (10 zeszytów) — zł. 3.00

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: Warszawa, Zakopiańska 31, tel. 10.05-11 (godz. 8 — 10 i 16 — 17). Konto P. K. O. m. Rodzina i Dziecko 14020; m. Dom i Szkoła Powszechna 16420. Konto pocztowe do przekazów rozrachunkowych 732 dla obu czasopism.

Zgłoszenia osobiste w sprawach redakcji i administracji Świętokrzyska 30 m. 8, tel. 6.40-53, w poniedziałki, środy i piątki w godz. 13 — 14

Prenumeratę przyjmują również wszystkie większe księgarnie.
W miesiącach lipcu i sierpniu oba czasopisma nie wychodzą.
W wydawnictwach uwzględniamy rok kalendarzowy (nie szkolny).

Rękopisów niezamówionych Redakcja nie zwraca; prace winny być pisane na maszynie na jednej stronie arkusza

Zakłady Graficzne „DRUKPRASA", Warszawa, Nowy Świat 54. Tel. 615-56 i 242-40.

LUDWIK CHMAJ.

KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ.

Nasza Księgarnia, Warszawa, 1938.

„Przedmiotem pracy niniejszej jest przedstawienie myśli pedagogicznej i jej różnych prądów i kierunków. Rozwój tej myśli z początkiem bieżącego stulecia wywołał skutki nieoczekiwane, bo oto nie tylko obalił podstawy starej szkoły, jej formalizm i werbalizm, usunął wrogi stosunek do indywidualności ucznia i obojętność dla konkretnego, otaczającego szkołę życia, ale ponadto stworzył szereg prób reformistycznych i szkół eksperymentalnych i zmienił do gruntu atmosferę wychowawczą szkoły, nadając jej nowe zupełnie oblicze. Toteż kto chce zrozumieć pracę wychowawczą szkoły dzisiejszej, ten musi zapoznać się z pedagogiką współczesną, z jej ideami i zasadami". (Z przedmowy autora).

BOGDAN NAWROCZYŃSKI.

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA.

Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne.

Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1938.

„W teoriach pedagogicznych, wytwarzanych przez różne narody, można rozróżnić poglądy dwojakiego pochodzenia. Jedne z nich przychodzą z zewnątrz. Są to najczęściej idee, mające obieg światowy. Drugie mają swe źródło w charakterystycznym dla danego narodu sposobie myślenia. Są one odbiciem jego losów, jego warunków bytu, jego dążeń do zapewnienia sobie lepszej przyszłości, do zrealizowania po swojemu najwyższych ideałów kultury".

„Nasuwa się przypuszczenie, że i współczesna nasza myśl pedagogiczna wytryska z dwu tych źródeł. A jeśli tak, to pragnęlibyśmy wiedzieć, co i jak Polska przemyślała w ostatnich czasach z idei pedagogicznych, które obecnie w większej ilości i szybciej rozchodzą się po całym świecie kulturalnym niż dawniej. Jeszcze bardziej pragnęlibyśmy zdać sobie sprawę z tego, co Polska własnego wnosi do światowej twórczości pedagogicznej". (Fragmenty ze wstępu).